Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
(Editors)

Reading Communication in postmodernity. Discourses and Social Perspectives

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2024
ISBN: 978-606-8624-08-2

Date: 19-20 October 2024

READING COMMUNICATION IN POSTMODERNITY. DISCOURSES AND SOCIAL PERSPECTIVES

Section: ***Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology***

ISBN: 978-606-8624-08-2

Edited by:

The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8

540522, Târgu Mureş, România

Tel./fax: +40-744-511546

Email: **iulian.boldea@gmail.com**

Published by:

”Arhipelag XXI” Press, Târgu Mureş, 2024

Târgu Mureş, România

Email: **tehnoredactare.cci@gmail.com**

CONTENTS

NEW EDUCATIONAL PARADIGM VERSUS MODERN EDUCATION 5

Teodor Pătrăuță..... 5
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 5

THE PRESS UNDERSTOOD AS AN INSTRUMENT FOR EDUCATING THE PEOPLE. SOME OPINIONS FROM THE PAST 14

Fănel Teodorașcu 14
Assoc. Prof., PhD, ,,Danubius" International University of Galați..... 14

A CONCEPTUAL AND COMPREHENSIVE DESIGN: WHO AND WHAT THEY LEARN 21

Nelu Vicol 21
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chişinău, Republic of Moldova 21

COMMUNICATION IN LITERARY CONTEXT: READING LOGS IN PRIMARY SCHOOL 36

Angelica Hobjilă 36
Assoc. Prof., PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași..... 36

THE INTERSECTION OF FOOD AND CULTURE IN THE DINNER TABLE (EDS. ELLA RISBRIDGER & KATE YOUNG, 2023) 45

Laura Ioana Leon 45
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 45

EXISTENTIAL VALUES - KEY TO TEACHERS' WELL-BEING 52

Maria Pleșca 52
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 52

ROMANIAN PSYCHOLOGY DURING THE COMMUNIST REGIME BETWEEN COMPLETE FAILURE AND SCIENTIFIC EXCELLENCY. AUTHORS AND CULTURAL PERSPECTIVES..... 61

Adrian Păcurar, Lia Lucia Epure..... 61
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad, Assoc. Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 61

THE IMPORTANCE OF MUSIC THEORY, SOLFEGGIO AND DICTATION IN THE FORMATION OF THE MUSICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN NURSERY, PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION..... 71

Mădălina Gabriela Ionescu 71
Lecturer, PhD, ,,Valahia" University of Târgoviște..... 71

CHALLENGES OF LITERARY TEXTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM 77

Sava Adela (Codreș) 77
PhD, University of Craiova 77

PAID INTERNSHIP – LONG TERM SOLUTION FOR WORKING STUDENTS? 82

István Péter 82
PhD Student, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 82

PSYCHOPATHOLOGICAL COMORBIDITIES ASSOCIATED WITH CHRONIC INFLAMMATORY DISEASES IN ADULTS 86

Corina Lilioara Lung 86
PhD Student, State University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova 86
Senior clinical psychologist, systemic couple and family psychotherapist 86

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ACUTE STRESS IN INTENSIVE CARE PATIENTS 93

Mariana Suciaghi 93
PhD Student, State University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova, Principal Clinical Psychologist, couple and family psychotherapist, Târgu Mureș County Emergency Clinical Hospital, Romania, ATI Clinical Department, Individual Psychology Office Suciaghi Mariana 93

ASPECTS OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN PRESCHOOL 99

Mihaela Sandu 99
PhD Student, ,,Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 99

NEW EDUCATIONAL PARADIGM VERSUS MODERN EDUCATION

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: In order to achieve a modern education, in order to support the highest possible levels of learning activity, declarative, descriptive, classical teaching must be overcome and replaced by methods that emphasize exploration, discovery, encouraging critical thinking of the learners, their active participation in their intellectual formation and development. In the approach to appropriate instruction in the educational process, the learner must be encouraged to think independently, to take risks and to assume responsibility in his or her intellectual development. In the teaching-learning-assessment process, methods and techniques for the development of competences must be found and encouraged.

Keywords: education, educable, modern, transdisciplinarity, teacher, quality, paradigm.

Noua paradigmă educațională, instituită de societatea de azi, democratică și de epoca informațională pe care o traversăm, a propus și a impus un nou tip de educație (de esență democratic-liberală), cel al lui „fii tu însuți!”. Acesta a venit ca replică împotriva exceselor vechii paradigme ce se articula pe modelul „fii ca mine!”, model înțeles și perceput ca unul depășit, autoritar și despotic, în care subiectul învățării era manipulat atât ideologic cât și politic care îngrădea libertatea de alegere și dezvoltare a personalității.

Democrația radicală a noii pedagogii reprezintă, desigur, un proiect mai mult decât ispititor pentru instituirea libertății absolute a educabililor în morala societății postmoderne, sintagma „fără limite” a făcut carieră, la fel ca și afirmația „merge orice” sau „merge oricum”. Omul pare a fi stăpân unic și absolut al alternativelor, fără să țină cont de nicio restricție etică - fiindcă orice restricție este percepută ca o îngrădire a manifestării personalității și a individului, deci ca o cenzură ce limitează libertatea absolută.

Într-o „pedagogie alternativă” se stipulează, pe bună dreptate, că „dincolo de frumoasa inițiativă a cultivării spontaneității educabililor și a eliberării actorilor educaționali de sub influența stereotipurilor și a influențelor puterii, se poate observa pierderea sensului și a scopului legitim al culturii didactice acela de a oferi repere valorice.

Munca interioară de construcție în educație este misterios ordonată. Educația sugerează existența unui „câmp de forțe” pe care nu îl putem decela și a cărui acțiune imprimă creșterii progresul ritmic pe care îl observăm în absolvent, înțeles ca produs al educației. Nimic, în conștiința acțiunilor educatorului, nu ne permite să imaginăm cine modulează atât de grațios aceste caractere ale educabililor, element cu element, rând cu rând, fără mijloace exterioare, cine racordează miraculos totul la societate , cine le ajustează desăvârșind actul educațional cu atâta îndrăzneală, ușurință, decizie. Educatorii nu își extrag propria lor substanță și nu obțin forma pe care o urmăresc decât printr-o aplicație specială a spiritului lor, separabilă de întreaga lor ființă. Poate că ceea ce numim perfecțiune în educație (pe care nu toți o caută, iar unii chiar o disprețuiesc) nu este decât sentimentul de a dori sau de a găsi într-un act educațional certitudinea execuției, necesitatea unei origini interioare și legătura indisolubilă și reciprocă a figurii cu materia pe care cea mai neînsemnată acțiune ne-o demonstrează.

Cum să unească activitatea dintre educabil și profesor într-un singur tablou, de principii și de legi, cele două conștiințe, cele două forme de spații, cele două timpuri, cele două geometrii și cele două mecanici pe care cele două moduri de existență și de experiență i le impun rând pe rând profesorului de azi pentru a le concepe?

Profesorul de azi este persoana competentă nu numai în ceea ce privește conținutul activității, dar înțelegând mai mult, având o viziune de ansamblu, și având calitățile personale necesare, poate transfera știința de a face lucrurile către cineva mai tânăr. Nu este vorba numai de a-i rezolva sarcinile și de a-1 ajuta, ci de a-1 învăța să facă acest lucru singur în cele din urmă. Profesorul este și trebuie să constituie un model pentru educabil . Pentru a fi profesor sunt necesare calități personale rare, a avea har. Este nevoie de înțelepciune, de flexibilitate și, în plus, de compatibilitate între educator și educat. Câteva dintre funcțiile comun acceptate ale profesorului sunt: modelarea rolului, acceptare și confirmare, consilier.

Profesorii sunt fără îndoială persoanele de bază în educație capabili să îi ajute pe tinerii să asimileze deprinderile esențiale de predare la clasă. Activitatea cadrului didactic pune în prim plan nevoile educabililor având grijă în același timp să le acorde atenția corespunzătoare . La rândul lor educabilii sunt preocupați de a se instrui și să fie arată capabili de a învăța eficient în condițiile în care lucrează cu un profesor sensibil în ceea ce privește statutul lor de elevi, studenți și care recunoaște, de asemenea, că încrederea tinerilor în propriile lor puteri este destul de vulnerabilă. Fiecare elev merită să spere că școala prin intermediul profesorului îl va ajuta să-și dezvolte personalitatea ,priceperea și deprinderile . De aceea, responsabilitatea profesorului ,este atât de a satisface nevoile copilului și tânărului , cât și de a le proteja existența ,asumarea unor riscuri, să accepte greșelile, să imagineze unele perspective alternative, să facă aprecieri Pregătirea performantă a tinerilor, care să facă față cu succes în societatea viitorului, care să rezolve problemele viitorului bazate pe cunoaștere, se poate realiza numai prin cultivarea unei motivații puternice în procesul educațional.

Un prim pas în acest demers este reformarea procesului de învățământ prin adaptarea programelor de studiu la cerințele pieței muncii. O asemenea adaptare înseamnă o actualizare permanentă a conținutului informației la nivelul cercetărilor de ultimă oră, dar și o reformă de metodă, ca mijloc de transmitere a informației care să încurajeze dezvoltarea educabilului și să faciliteze transferul în practică a cunoștințelor dobândite. Pentru a realiza o educație modernă, pentru a susține activitatea de instruire la cote cât mai înalte , predarea declarativă, descriptivistă, de tip clasic trebuie depășită și înlocuită cu metode care pun accent pe explorare, pe descoperire, pe încurajarea gândirii critice a educabililor , pe participarea activă a acestora la formarea și la dezvoltarea lor intelectuală. în abordarea instruirii adecvate în procesul educațional, educabilul trebuie încurajat să gândească independent, să își asume riscuri și responsabilități în demersul său spre formare intelectuală. În procesul de predare-învățare-evaluare , trebuie să fie găsite și încurajate metode și tehnici de dezvoltare a competențelor.

Sub aspect pedagogic, activitatea didactică trebuie să își deplaseze centrul de greutate „dinspre predare" „înspre învățare". Cadrul didactic în general, trebuie să acorde educabilului resurse de timp pentru gândirea creatoare, să recunoască și să aprecieze public ideile și produsele creative, să încurajeze critica și să încurajeze cooperarea, flexibilitatea, diversitatea și polemica și să diminueze sarcinile de învățare automată. Dacă la nivelul clasei , al anului de studiu la studenți , am începe să practicăm aceste tehnici de încurajare a tinerilor, am fi mai aproape de performanță în procesul de educație. În acest context, soluția salvatoare în educația modernă vine din partea transdisciplinarității, care propune o nouă metodologie a cunoașterii, care să țină cont de existența mai multor niveluri de Realitate ale Subiectului și ale Obiectului și de complexitatea fenomenelor (în sensul interconectivității), bazându-se pe logica terțului inclus. Modelul transdisciplinar al Realității ține cont atât de existența sacrului imanent în lume, fie că acest lucru este conștientizat sau nu, cât și de importanța considerării relației Subiect - Obiect în cunoașterea științifică, care reintroduce verticalitatea subiectului și, mai ales a dinamismului Subiect - Obiect - Terț Ascuns, surprinzând, de fapt, permanenta oscilație a subiectului, în particular a omului, între realitatea pe care încearcă să o cunoască, sine și ceea ce este veșnic ascuns, voalat.

Transdisciplinaritatea, ca mod de abordare a cunoașterii, vine, cu o metodologie complementară celei specifice științei modeme, să completeze cunoașterea disciplinară, pluridisciplinară și interdisciplinară. Cunoașterea transdisciplinară, nu respinge cunoașterea disciplinară - dimpotrivă, se bazează pe aceasta -, dar încearcă să meargă dincolo de abordările menționate pentru a stabili punți de legătură între diferitele discipline care studiază fenomenul; pentru a stabili punți de legătură și a media dialogul dintre diferitele forme de cunoaștere, si anume: cunoașterea științifică (disciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară), cunoașterea prin tradiție și cunoașterea prin artă; studierea dinamicii relației dintre Subiectul cunoscător și Obiectul cunoașterii, relație mediată de un al treilea termen, care este Terțul Ascuns, un fel de păzitor al identității Obiectului și al Subiectului, care le permite acestora comunicarea, chiar „unitatea în diversitate", fără a permite, însă, contopirea lor, cum s-a întâmplat în diferitele abordări ale cunoașterii de care omenirea a avut parte până în prezent.

Găsim în transdisciplinaritate o nouă abordare a cunoașterii, care permite un nou salt în studiul activității mentorului: permite studierea prin investigarea dinamicii relației în triada Subiect - Obiect - Terțul Ascuns. Spunem că este vorba de un nou salt deoarece până în prezent au existat abordări care s-au centrat doar pe un singur aspect al ternarului menționat, în timp ce transdisciplinaritatea este interesată de relația dinamică dintre Subiect, Obiect și Terțul Ascuns.

Dimensiunea activității profesorului în cazul omului modem, în cazul educației moderne a crescut foarte mult . Căutarea acesteia se poate și face dintr-o perspectivă transdisciplinară, necesară pentru a depăși limitele impuse de cercetarea disciplinară și pentru a ajunge la ceea ce este dincolo de orice disciplină, după cum spune Basarab Nicolescu, adică la Subiect.

Poziționându-ne într-o perspectiva transdisciplinară, trebuie să menționăm, de la început că „obiectivitatea științifică" (obiectivitatea științei clasice, caracterizată prin detașare și prin abordare impersonală din partea cercetătorului a obiectului studiat) nu este un deziderat a ceea ce mi-am propus să dezvolt. Urmărim atingerea unei „obiectivități subiective" și a unei „subiectivități obiective", având drept ghid și piedică de la deviere pe tot parcursul, permanenta interogație, permanenta verificare a înțelegerii, adică a unirii cunoașterii exterioare cu trăirea interioară..

Educație modernă înseamnă și transdisciplinaritate pentru că acesta este centrată pe „viața reală", pe probleme semnificative, așa cum apar în context cotidian și afectează viețile oamenilor. Competențele și conținuturile se integrează în jurul unor probleme. întrebarea ce orientează demersul transdisciplinar este „Cum îi putem învăța pe educabili să fie buni cetățeni în viitor?". Cred că ținta este dezvoltarea personală integrală și responsabilitatea socială a acestora .

Abordarea de tip transdisciplinar este acel tip de abordare după care centrarea nu se face pe materii, pe domenii de studiu, ci după demersurile intelectuale sau afective ale elevului, studentului. Ea privește, așa cum indică și prefixul „trans-", ceea ce se află atât între discipline, cât și ceea ce se află în interiorul lor, dar și ceea ce le depășește, adică se află dincolo de discipline. Disciplinele nu sunt ignorate, dar nu ele constituie punctul de focalizare al formării, ci ele au rolul de a furniza situații de învățare care mijlocesc formarea.

1.1. Prioritățile, dificultățile și finalitățile privind educația

Legile educației prevăd obligativitatea centrării pe educabil, ceea ce presupune o didactică modernă care să răspundă noilor strategii de predare-învățare, competențe de comunicare, procese de transmitere a cunoștințelor, formarea educabililor pentru viață , formării interculturale, competență culturală ș.a.

Sistemul educațional actual cred că trebuie astfel reașezat încât să asigure dezvoltarea spirituală a Omului, prin competiție loială, în directă corelație cu LEGEA, în care orice idee

nouă este și verificată prin trăirea celui ce o afirmă. Sistemul de învățământ trebuie astfel conceput încât să permită descoperirea, de către cel ce învață, a necesității și a naturii oricărei noțiuni ce urmează a fi asimilate, căci: *ce nu poți descoperi singur, nu poți duce singur! Trebuie să învățăm că între fenomenele descrise de diferite științe există o strânsă interdependență. E o idee foarte veche, desigur, dar una este să aprobi formal o idee și alta să o aplici în practică. Trebuie să dezvoltăm tocmai aplicațiile practice*. Și poate, folosind imaginația, acolo unde este necesară, intuiția antrenată pentru a deosebi IMAGINARUL de POSIBILUL POTENȚIAL, priceperea într-o meserie oarecare, dar și spiritul de echipă, vom contura **CALITATEA** - atitudine a unei ființe conștiente de poziția pe care o ocupă în univers și de responsabilitatea ce îi revine. Drumul spre acest ideal va fi greu, din motive devenite „clasice" și care țin de așa-zisa latură umană. *Calitatea trebuie să devină un mod de a concepe învățământul și relațiile dintre științe.*

Calitatea începe cu transformarea noastră a fiecăruia dintre noi cei care trudim pe domeniul complex dar frumos al educației și continuă cu depășirea, rând pe rând, a unor limite impuse de percepția și de paradigma actuală. De modul în care se va desfășura procesul de conștientizare și de acceptare a acestui mod de a gândi și de a acționa va depinde caracteristica mileniului în care ne aflăm.

Vrem să ne învățăm elevii cu care lucrăm să aprecieze valoarea și plăcerea muncii. Dar ca să îi urnim trebuie să le supraveghem fiecare mișcare... și să îi auzim văitându-se la fiecare pas... fie că este greu, fie că nu se descurcă, fie că nu au timp, fie că nu li s-a mai cerut așa ceva... Cum ar trebui să acționăm pentru a-i determina să lucreze mai ușor, cu mai mult bucurie și satisfacție, dar cu un efort mai mic?

Drumul în educație ,în arta educațională unește actorii procesului prin responsabilizarea reciproc, asupra strategiilor de acțiune și proiectare a devenirii comune. Așa cum fiecare profesor își are propriul stil, așa și educabilul impune realitatea propriei personalități.

Modernizarea învățământului spre o educație modernă presupune cu necesitate și o reconsiderare a rolurilor specifici profesorilor și educaților. Trecerea de la activitatea centrată pe profesor la activitatea centrată pe educabil impune inovarea formelor de expresie a rolului conducător pe care îl joacă profesorul , dar ș al rolului de subiect activ ce îi revine educabilului în cadrul procesului instructiv educativ.

Principiul participării active și conștiente a educabililor la propria lor formare stă la baza interesului crescut pentru strategiile ce promovează acel tip de învățare care este în același timp cunoaștere și acțiune. Conținutul nu trebuie prezentat elevului doar într-o formă finită, ci și într-o manieră care solicită o bogată activitate de formulare a întrebărilor, de emitere a ipotezelor de elaborare a soluțiilor sau a răspunsurilor și de încorporare a rezultatelor finale în propria structură cognitivă. în acest fel, conținuturile vehiculate dobândesc o valoare formativ-educativă sporită.

Profesorul și elevul sunt obligați să schimbe între ei idei, sentimente și cunoștințe, astfel încât să ajungă la o construcție educațională solidă, în cadrul procesului educativ, atât profesorul cât și elevul aduc cu ei propriile abilități, valori și prejudecăți, limitări și idei creative. În realitate, elevul este în plin proces de formare al personalității și al inteligenței. El învață constant noi lucruri, își modifică aspirațiile și interesele, construiește noi relații și își dezvoltă noi abilități.

Un profesor talentat știe că educația modernă nu se reduce la algoritmică și, în consecință, adaptează, combină sau concepe strategii adecvate situațiilor concrete. Arhimede cerea un punct de sprijin pentru a răsturna pământul pe baza sistemului de pârghii. Profesorul este în situația savantului antic. Mereu are nevoie de un sprijin. Acesta nu poate fi găsit însă decât la cel pe care-l educă.

Thorndike a insistat îndelung asupra importanței motivației, arătând că o învățare fară un proiect propriu, din care subiectul să primească efecte pozitive, nu se va putea stabiliza. Profesorul se va raporta și se va sprijini permanent pe acumulările anterioare ale subiectului (capacități, resurse, interese, dorințe, experiențe) și pe știința sa de a-1 ajuta. Punctele de sprijin pot fi, teoretic, oriunde. Aflarea lor o aduce însă la colaborarea eficientă a celor doi.

Interrelaționarea se adresează și relaționării indivizilor și grupului. Se au în vedere stările de indiferență, de neparticipare, de agresivitate, de rezistență la observații. Vizează analiza atitudinilor pentru a găsi varianta intervenției. Sunt urmărite adaptările de ordin socio-afectiv. Neputând face analize psihologice profunde, profesorul își poate defini poziția acordând o mai mare atenție înțelegerii și dominării structurilor pedagogice, reducându-le la situații de comunicare, alternăm distanțele.

Dacă demonstrăm, dincolo de cele spuse, ce este și cum este util să se știe, să se învețe, să se deprindă. Dacă acceptăm „modelul" de știință vie, dinamică, schimbătoare, deschisă, umană. Dacă exprimăm bucuria muncii la catedră, a căutării, acceptând fără ezitare diferențele, nuanțele, de pe aceeași poziție.

Putem să demonstrăm în fapte apropierea cu elevul. Putem evidenția ce ne este comun. Aceleași dovezi, aceleași căi de acces spre o lume în permanentă apropiere și depărtare (de opinii). Trebuie să reușim în jocul apropierilor și al depărtărilor, să arătăm disponibilitatea, înțelegerea, chiar complicitatea, dar nu trebuie să lăsăm iluzia identității cu niciunul, pentru a nu uita obiectivele.

În al doilea rând, punem în valoare ritualurile existente, permițând implicări și retrageri. Astfel, prezentăm ritualurile prin elementele lor implicite, subînțelese, readucând modalitățile de valorificare a lor cu aceeași regularitate, inclusiv regula șurubului care cere „să fie strâns".

În al treilea rând, putem utiliza proiectele care mobilizează la activități comune. Facem evidente nevoile de cunoaștere și de manifestare ale tuturor, astfel încât cele știute să aibă referință la ei. Păstrăm proiectele și prin articulările acestora cu metode de asumare individuală.

Responsabilitatea profesorului este imensă . El este acela care face vii reprezentările. Aduce subiectul în stare de reechilibrare - fie acționând asupra materialelor, sporindu-le complexitatea, fie intervenind în proiecte, arătând realitatea și limitele proprii fiecăruia dintre educabili.

Trăirile celor instruiți trebuie să însoțească orice activitate de învățare, aceasta pentru că nu putem separa latura afectiv-emoțională de activități specific umane. Pe de altă parte, finalitățile educației formale nu se mai pot atinge prin constrângere. Educația modernă trebuie să insufle valori autentice, adică să se subscrie ideii emise de Dorothy Law Nolte - „oamenii învață ceea ce trăiesc".

Experiența educațională a relevat adeseori faptul că valoarea sau calitatea acțiunii pedagogice este dependentă nu doar de cât de multe metode sau tehnici poate operaționaliza cel care instruiește, ci și de inspirația sau de „neobișnuitul" strategiei didactice concepute și aplicate (sau aplicabile). Putem accepta caracterul limitat al metodelor (din punct de vedere numeric), însă nu și pe acela al strategiilor de instruire. Cele din urmă sunt nelimitate (desigur, în termeni teoretici, deoarece depind, alături de experiența profesională și de cultura psiho-pedagogică și metodologică. de creativitatea și de imaginația profesorului , de nivelul comprehensiunii și al adecvării acestuia la specificul fiecărei situații, în ultimă instanță, competența metodologică se exprimă prin capacitatea educatorului de a elabora și de a actualiza metode și tehnici eficiente.

Astfel, învățarea devine o trecere a individului dintr-o stare a minții în alta. Intensitatea cu care elevii participă la propria lor devenire este reperul esențial în a aprecia o activitate educativă creativă.

Dar există vreun avantaj în a fi profesor? Și dacă da, rezistă el în timp? Acoperă el pierderile *fără* să îl abată pe profesor de la responsabilitățile lui fundamentale față de elevii săi și față de școală?. Munca profesorului este analizată pe mai multe direcții, cu accent nu numai pe rezultatele obținute, dar și pe beneficiile pe care aceasta le oferă și care au impact asupra dezvoltării profesionale și personale ulterioare a acestuia.

Întreaga activitate din școală este orientată spre formarea personalității subiectului învățării în conformitate cu cerințele sociale ale vremii, scopul principal fiind integrarea socială. Dacă formele și conținutul acestei învățări nu ar lua în considerare realitatea psihologică a subiectului învățării, ar pune în primejdie realizarea scopului propus, afirmarea fiecăruia ca personalitate.

Fiecare educabil are un potențial educativ înnăscut care trebuie doar descoperit și activizat. Aceasta este și una din misiunile școlii, în cadrul procesului educațional, accentul este pus pe formarea de competențe și nu pe transmiterea cunoștințelor, astfel subiectul învățării este transformat într-o ființă rațională care conștientizează importanța dezvoltării individuale, el nemaifiind o „mașină de reprodus informația".

Educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de didactică.

Se observă că tot mai des tindem către o școală în care discipolii să devină capabili să își asume responsabilitatea dobândirii competențelor, profesorul devenind un organizator al experienței de învățare. în acest sens, el își asumă sarcini suplimentare în generarea unui climat de încredere în posibilitățile subiecților învățării, în diminuarea complexului de inferioritate al multora dintre ei și, de asemenea, în combaterea algoritmilor de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru subiecții învățării capabili de performanțe. Stimularea creativității acestora, încurajarea lor permanentă, teme variate la nivelul conținuturilor și al metodologiei, crearea unui context favorabil gândirii independente, asocierii libere a ideilor, dezvoltarea capacității de argumentare, de motivare pentru alegerile făcute sunt câteva direcții importante de acțiune. în felul acesta ar putea fi depășite prejudecățile care împiedică instaurarea în școală a unui climat favorabil creativității.

O școală „responsabilă" modernă este școala răspunzătoare, educațional și civic, pentru ceea ce produce în și pentru societate. Ea trebuie să aibă capacitatea instituțională atractivă, care să satisfacă interesele și aspirațiile indivizilor, pe de o parte, și ale societății, pe de altă parte, respectând anumite condiții educaționale, politice și sociale.

Școala responsabilă este școala care învață permanent, dovedind adaptabilitate, flexibilitate și capacitate inovativă, într-un cuvânt școala care evoluează, se restructurează și se dezvoltă, răspunzând din ce în ce mai bine nevoilor indivizilor și ale societății sau ale comunității. Dezvoltarea școlii, adaptarea ei la cerințele actuale și, mai ales, de perspectivă ale societății, este un proces ce trebuie planificat și implementat, monitorizat și evaluat, ajustat permanent.

Dacă misiunea școlii actuale , rațiunea ei de a fi o constituie formarea personalității oamenilor conform unui model educațional dezirabil social, scopul și obiectivele ei se referă la instruirea și la educarea educabililor , la crearea condițiilor necesare realizării, de către aceștia, a unei învățări eficiente și durabile.

Învățarea este un proces complex ce trebuie asistat, coordonat, facilitat de către persoane competente, capabile să realizeze un management eficient și performant.

Coordonarea și conducerea de către profesor a procesului de instruire-învățare desfășurat cu elevii și pentru elevi , presupun deținerea de către profesor a unor cunoștințe și abilități manageriale care să îi asigure obținerea unor performanțe ridicate. Modul de instruire-evaluare a elevilor utilizat de către profesor depinde de concepția lui despre învățare, despre felul cum învață elevii, altfel spus, de teoriile, de paradigmele și de modelele de învățare împărtășite de profesorul în cauză.

Astăzi se constată o tendință accentuată de reconfigurare a modelelor de instruire în funcție de teoriile și de modelele învățării cele mai cunoscute și care și-au dovedit eficiența practică. Din ce în ce mai mulți specialiști în științele educației, teoreticieni și practicieni, susțin că se manifestă următoarele tendințe în ceea ce privește instruirea-învățarea-evaluarea celor ce învață: trecerea de la învățarea bazată pe asimilare-reproducere la cea realizată prin construirea sensului cunoștințelor, în cadrul unei activități comune, în grup (învățarea prin cooperare și colaborare); conceperea și realizarea învățării ca activitate de rezolvare a unor probleme cu grad de complexitate crescândă și cu aplicabilitate practică imediată sau în perspectivă; axarea pe formarea de abilități și de competențe necesare învățării autonome, independente (trecerea de la învățarea dirijată, din afară, la învățarea independentă, autonomă, autodirijată); aceasta presupune formarea și dezvoltarea unor metacogniții necesare pentru a ști cum să învețe, continuu, rapid, eficient, durabil, astfel încât să facă față cu succes provocărilor unei realități deosebit de dinamice.

Învățarea pentru note sau teama de a nu reuși tinde din ce în ce mai mult să fie înlocuită cu învățarea pentru integrarea socială și profesională, pentru pregătirea și progresul în carieră, pentru dezvoltarea personală a subiectului învățării.

Mutațiile survenite în rolurile și funcțiile profesorului în școală determină schimbări în ceea ce privește managementul instruirii, al învățării și al evaluării. Proiectarea lecțiilor și a activităților didactice devine prioritar proiectarea unor situații de învățare care să asigure posibilitatea elevilor să descopere și să experimenteze, să observe și să reflecteze, să creeze și să inoveze, să construiască și să atribuie sensuri și semnificații personale unor cunoștințe, să rezolve probleme și să pună probleme.

1.2 Calitatea educației –calitatea cadrului didactic

Calitatea educației - necesitate obiectivă pentru rezolvarea probleme specifice sistemului educațional. Nu mai este suficient să fii bun într-un domeniu, fie el și de vârf. Importantă este relația dintre oameni,interacțiunea acestora,relația dintr dintre gânduri și competențe. Grupul de cercetare în educație poate fi văzut ca o unitate cu proprietăți noi, rezultate din integrarea sinergică a părților ce o compun. O asemenea echipă nu poate fi nici *pluridisciplinară, cu atât mai mult* nici *interdisciplinară*. Este mai mult decât o simplă sumă de specialiști într-o schemă organizatorică. *Este în esență un alt mod de a fi, de a gândi și de a acționa*. *Înarmați cu unelte și concepte specifice, grupul de „specialiști" este capabil să înfrunte NOUL*. Este evident că în fața explorării Noului, a unor domenii în care *nu există încă tipare*, omul superspecializat nu va face față fără o atitudine adecvată. Nu va intui complexitatea problemei și nici pericolul ce ar decurge din nerezolvarea ei. Se abordează astăzi probleme majore legate de calitatea vieții, dezvoltare durabilă, învățământ continuu, societate informațională. Se simte începutul... Numeroși specialiști, inclusiv în educație, aprofundează studiile „globale". Deci, necesitatea inventării sau redescoperirii unui mod unitar de abordare științifică nu mai poate fi contestată.

Competența cadrului didactic în educația modernă include: identificarea componentelor și a subcomponentelor activității didactice (componenta materială: spațiul de instruire, mijloacele de învățământ, componenta umană: elevii și profesorii, componenta ideatică: lecția, componenta managerială: forme de organizare a activității, strategii, metode, procedee și tehnici didactice, canale și limbaje de comunicare, metode și proceduri psihologice, componenta temporală: dozarea și utilizarea timpului); utilizarea unor proceduri de observare: a câmpului relațional (relațiile între profesor și elevi, între elevi, feed-back-ul), a câmpului psiho-social (climatul clasei), a câmpului procesual (procesul de predare, de învățare, de evaluare); interpretarea a ceea ce a observai (identificarea cauzelor acțiunilor observate, identificarea condițiilor în care s-a desfășurat o acțiune sau s-a manifestat un

anumit comportament, identificarea consecințelor acțiunilor observate, identificarea altor alternative educaționale, evaluarea calității activității didactice și a rezultatelor).

Procesul de învățământ conferă sens și identitate oricărei instituții în care se desfășoară. educație,fie în preuiversitar cât și în cel universitar.Acest proces în activitatea sa afirmă relația dintre educat și educator, iar evaluarea, în mod inerent, vizează pe fiecare dintre agenții umani indicați.

Educația, ca parte intrinsecă a oricărei activități și vieți sociale, este o permanență. Educația este permanentă în viața și în destinul unei societăți. Indivizii fiecare în parte și toți într-un grup, într-o societate sunt permanent expuși unei mari diversități de acțiuni educative. Această dublă accepție a educației permanente, ca proces permanent în societate și ca însoțitor permanent al biografiei individuale, cuprinde o mulțime infinită de elemente: fapte, evenimente, instituții, persoane, acțiuni și non-acțiuni intenționate sau neintenționate, efecte directe sau indirecte prin propagare și prin ricoșeu. Cultura este ceea ce rămâne după ce ai uitat tot ceea ce ai învățat. Educația modernă relevă perspective noi, chiar surprinzătoare, asupra durabilului și a episodicului din toți și din fiecare pentru că educația este proiectivă, corectivă, terapeutică și totodată profilactică.Ce învățăm din toate acestea? Lucruri nenumărate. Dar mai ales că școala modernă poate găsi substanța și conținuturile care să o înnoiască, să fie într-adevăr modernă. Numai că trebuie să învețe sau să știe cum să găsească asemenea noi conținuturi. În contextul învățământului de azi , ni se propune dezvoltarea de competențe ce țin de comunicare, de cooperare, de colaborare. în contextul unei societăți care se schimbă foarte rapid de la o zi la alta , operând modificări de formă și de fond la nivelul tuturor subsistemelor sale. Învățământul românesc actual ar trebuie să își asume o perspectivă nouă,modernă asupra funcționării și evoluției sale. În cadrul acestei perspective inedite , de a fi modern parteneriatul educațional trebuie să devină o prioritate a strategiilor orientate către dezvoltarea educației la parametrii mileniului trei.

Fundamentul oricărei activități educaționale este măsurarea. Spațiul educațional este continuu măsurat și remăsurat, creat și recreat de la începuturile sale după diferite unități de măsură. Educația reprezintă o anumită unitate de măsură a lumii, un sistem special, care are avantaje și dezavantaje. Se va preta oare să fie simbol, va putea pierde pe drum originile sale, pentru a dobândi alte semnificații?.Vom vedea acest fapt din interior,implicați activ și responsabil în actul nobil al unei educații moderne în instituții școlare care devin pe zi ce trece tot mai bine ancorate la necesitățile stingente ale societății de azi pentru ziua de mâine.

Dacă am avea și o educație modernă într-o școală modernă , ar însemna că s-a descoperit **arta educației adevărate.**

BIBLIOGRAPHY

1. Ausubel, P. David; Robinson, G. Floyd, 1981, *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Bîrzea, C., 1995, *Arta și știința educației,* Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. Bocoș, Mușata, 2002, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
4. Bruner, J.S., 1970, *Procesul educației intelectuale*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Cazacu, A., 1992, *Sociologia educației*, Editura Hyperion XXI, București.
6. Cerghit, I., 1997, *Metode de învățământ*, Ediția a IlI-a, Editura Polirom, Iași.
7. Cerghit, L, 2001, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii,* Editura Aramis.

8. Chiș, V., 2005, *Pedagogia contemporană - pedagogia pentru competențe,* Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
9. Cozma, T., 2002, *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea,* Editura Polirom, Iași.
10. Cristea, S., 1997, *Pedagogie generală. Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București.
11. Cristea, S., 2005, *Teorii ale învățării - modele de instruire,* Editura Institutul European, Iași.
12. Cucoș, Constantin, 1996, *Pedagogia,* Editura Polirom, Iași.
13. Durkheim, E.,1995, *Educație și sociologie,* Editura Didactică și Pedagogică, București.
14. Ferreol, Gilles; Jucquois, Guy, (2005), *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale,* Editura Polirom, Iași.
15. Gardner,H., 2006, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi,* Editura Sigma, București.
16. Goleman, D., 2007, *Inteligența emoțională,* Editura Curtea Veche, București.
17. Guilford, I. P., 1972, *Educație și limbaj,* Editura Didactică și Pedagogică, București.
18. Elassenforder, L., 1976, *Inovația în învățământ,* Editura Didactică și Pedagogică, București.
19. lonescu, M., 2007, *Instrucție și educație,* Ediția a IlI-a, Editura Universității de Vest „Vasile Goldiș", Arad.
20. lonescu, M., Radu, L, 1995, *Didactica modernă,* Editura Dacia, Cluj-Napoca.
21. losifescu, Ș., (2000), *Manual de management educațional,* Editura ProGnosis, București.
22. Lyotard, J.F., 2003, *Condiția postmodernă, raport asupra cunoașterii,* Editura Idea Design, Cluj-Napoca
23. Mihăescu, M.; Dulman, A.; Mihai, C., 2003, *Activități transdisciplinare,* Editura Radical, Dolj.
24. Monteil, J-M., 1997, *Educație și formare,* Editura Polirom, Iași.
25. Neacșu, I., 1990, *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București.
26. Noica, C., 1990, *Jurnalul filozofic*, Editura Humanitas, București.
27. Păcurari, O., (coord.), 2003, *Strategii didactice inovative*, Editura Sigma, București.
28. Pătrăuță, T., 2008, *Dadacticometrie. Esență, necesitate, proceduri,* Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București.
29. Piaget, J., 1972, *Psihologie și pedagogie,* Editura Didactică și Pedagogică, București.
30. Popenici, Ș., 2001, *Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional,* Editura Polirom. Iași.
31. Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională,* Editura Polirom, Iași.
32. Searle, J.R. (2000): *Realitatea ca proiect social,* Editura Polirom, Iași.
33. Stănciulescu, Elisabeta (1996): *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, lași.
34. Văideanu, G., 1988, *Educația la frontiera dintre milenii,* Editura Politică, București.
35. ***, (2004), *Educația XXI,* Editura Aramis, București.

THE PRESS UNDERSTOOD AS AN INSTRUMENT FOR EDUCATING THE PEOPLE. SOME OPINIONS FROM THE PAST

Fănel Teodorașcu
Assoc. Prof., PhD, „Danubius" International University of Galați

Abstract: According to some voices from the past, "the press" has the mission to inform, to educate or to entertain the public. Depending on the epoch we refer to, it was stated that our press should represent either "a faithful mirror of the Romanian life", or a "guide" for our society to a better future. It is true that those who emphasized the instructive meaning of the mission of the press have never been a few. In order to accomplish its mission to emancipate the society, the press had to be, from the editorial point of view, to the expected high level. In this paper, we will investigate what was written in some of the Romanian publications of the old times concerning the press understood as an "instrument for educating the people". In this regard, we read a series of texts published, in various newspapers and magazines, during the period between 1912 and 1979.

Keywords: journalism, education, history of the press, literature, newspapers readers.

1. Presa poate reforma lumea

Într-o *democrație conștientă*, presa are, alături de alte *instituții*, după cum se arată în textul unei conferințe[1] susținute, în 1928, de V.N. Madgearu, o *mare influență asupra creșterii cetățeanului*, asupra *formării politice* a acestuia, asupra formării *conștiinței cetățenești*. Pe bună dreptate, așadar, presa este considerată cea de-*a patra putere* dintr-un stat democratic. Desigur, manifestarea presei ca *putere în stat* este condiționată de existența unor delimitări clare și reale între celelalte *puteri*, dar și de unele realități, care nu pot fi trecute cu vederea, de natură economică. Așa se face că presa nu e mereu ceea ce se spune că este. Ea *nu este totdeauna a patra putere în stat*[2].

Presa a apărut sub forma unor ziare care erau scoase de idealiști, de oameni care își puneau întregul suflet în slujba propovăduirii unei idei. Bucurându-se de *libertatea scrisului* și de *dreptul lor de critică și control*, acei oameni considerau că *au de îndeplinit o misiune socială*. În istoria presei, sunt cunoscute, în numeroase țări, se mai arată în sursa indicată deja, nume de conducători de ziare care au contribuit substanțial la dezvoltarea politică a comunităților în care trăiau. Din păcate însă, cu cât s-a dezvoltat *organizația nouă a societății capitaliste, cu cât a evoluat procesul de concentrare a averilor în mâinile marilor bănci, ale marilor societăți, cu cât industria tiparului s-a organizat și ea pe bază capitalistă, cu atât presa a ajuns, în mai toate statele, la discreția sferelor capitaliste*. Această situație a făcut ca presa să-și piardă libertatea[3].

Presa, pentru a putea exista, *avea nevoie de anunțuri*. Din acest motiv, multe ziare, din multe țări, nu erau decât niște *anexe ale societăților de anunțuri*, iar acele *societăți de publicitate* erau, la rândul lor, niște anexe ale *marilor concerne industriale și bancare*. Așa se explica faptul că, de multe ori, presa tăcea când ar fi trebuit să vorbească. Pentru că avea *zgardă*, presa vorbea, uneori, așa cum redactorii și reporterii care o serveau n-ar fi vrut să o facă. Redacția era, așadar, *subordonată administrației, de la care primea directive*. Pentru

[1] V.N. Madgearu, *Rolul științelor sociale în societatea democratică*, în *Politica culturii*, Institutul Social Român, [1931], pp. 287-300.
[2] *Ibidem*, p. 294.
[3] *Ibidem*, p. 294.

jurnaliști, clipele când ei erau nevoiți să accepte *directivele* venite de la administrația ziarului erau nespus de amare[4].

În 1944, Mihai Antonescu spunea și el, adresându-i-se, în calitatea sa de vicepreședinte al Consiliului de Miniștri, mareșalului Ion Antonescu, că presa este *un instrument de educare a maselor, de orientare şi de stabilitate morală a naţiunii sau de îndrumare politică a ei*[5]. Din acest motiv, presa trebuie să fie considerată *o instituţie esenţială în organizarea şi dezvoltarea vieţii naţionale*[6].

Graţie perfecţionării continue a lucrului, se arăta, în 1927, într-un text din *Gazeta Transilvaniei*, presa *a progresat cu viteza unei locomotive*[7]. Gheorghe Barițiu susținea că, dacă, vorbind despre individ, se poate zice că *stilul este omul*, despre *presă*, cea care are cititori statornici şi se susţine timp de mai mulți ani, se poate spune că *este publicul său*[8].

Pestalozzi era convins că prin școală poate fi reformată lumea[9], dar unele voci de la noi au susținut că și despre presă se poate spune același lucru. *Presa* ar avea, așadar, o *putere* cel puțin la fel de mare ca cea deținută de *școală*. Presa, prin crearea de opinii, poate face minuni. Autorul unui articol[10] din *Gazeta Transilvaniei* arăta, în 1935, că *opinia publică se naşte din idei de mult şi adânc pătrunse în conştiiţa maselor. O opinie se poate transforma, sau poate lua chiar naştere, prin repetarea continuă şi perseverentă a unor anumite concepţii, noi sau vechi*. Aceasta este, prin urmare, *tăria celei de-a patra puteri în stat*:

„Din sămânța aruncată de ea creşte ceea ce ea dă cititorului. Când masa de redacţie se confundă cu câmpul, de pe a cărui întindere masele poporului vor să strângă seceriş bun, a patra putere în stat şi-a făcut datoria. În caz contrar... a semăna neghină e egal cu a distruge ceea ce e bun şi sănătos”[11].

Semănătorul de idei prin presă nu trebuie să uite, spunea același autor, *că grâul doar din grâu răsare*. Hrana sufletească care-i este oferită cititorului prin presă, hrană cu care el își face educația zilnică, nu trebuie să conțină *atacuri născocite, epitete fără măsură* sau *acuzații neîntemeiate*:

„Fără a viza pe cineva, las fiecăruia dreptul de autocritică. Subliniez însă: toată cinstea ziarelor care, înțelegându-și menirea, nu confundă altarul sfânt al mesei de redacţie cu o tejghea negustorească. Cuvântul scris e o teribilă contagiune. E uşor deci de înțeles efectul dezastruos al slovei nesocotite sau otrăvite. Lipsa bunului simț, pălmuirea cinstei, distrugerea prestigiului şi autorităţii sunt calităţi pe care cititorul le prinde şi le însușește prea uşor din scrisul zilnic al ziarelor care nu-şi cinstesc chemarea. Nu putem tăgădui că, în bună parte, presa își are partea ei de merit a dezmățului moral de astăzi”[12].

Dacă *litera ieşită din inimă şi gând curat împrăştie lumină şi întăreşte sufletește, scrisul otrăvit şi fără răspundere este*, mai arăta autorul articolului apărut în gazeta care era scoasă la Brașov, *distrugător de suflete şi dărâmător al moralei*[13].

---

[4] *Ibidem*, p. 294.
[5] Mihai Antonescu, *Expunere de motive* la *Legile pentru reforma regimului presei şi profesiunii de ziarist*, București, Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Centrală, 1944, p. 6.
[6] *Ibidem*, p. 5.
[7] Gh. Marinescu, „Un scurt istoric al presei române”, în *Gazeta Transilvaniei*, anul XC, nr. 102, 5 octombrie 1927, p. 1.
[8] Gheorghe Barițiu, *Studii și articole*, Sibiu, Editura Asociațiunii, 1912, p. 124.
[9] A se vedea Maria C. Bușureanu, *Noul sistem de educație pentru copiii până la 7 ani*, București, Institutul de Arte Grafice și Editură „Cartea Românească”, 1920, pp. 198-221.
[10] Ioan Brotea, „Presa românească a Ardealului de altădată”, în *Gazeta Transilvaniei*, anul XCVIII, nr. 100, 24 decembrie 1935, p. 3.
[11] *Ibidem*, p. 3.
[12] *Ibidem*, p. 3.
[13] *Ibidem*, p. 3.

Mulți sunt cei care slăvesc, în scris sau cu vorba, *puterea indiscutabilă a presei*. Ea *direcționează conștiințele, formează opinia publică, distruge, clădește*. Presa poate *arunca în iad* un individ, pentru ca apoi să-l *ridice la cer*. Presa poate fi însă, se arăta într-o altă sursă, și *pervertitoare*. Dacă ia proporții prea mari, *balaurul hidos al presei imorale* poate *distruge orice urmă de cinste, adevăr* și dreptate dintr-o societate[14]. Dintr-un text apărut, în 1936, în *Însemnări ieșene*, aflăm că unii jurnaliști *se simt bine doar dacă se ceartă* cu cineva. Prezența acestora în presă este posibilă atunci când pentru a putea scoate o gazetă este suficientă învățarea alfabetului[15].

2. Savantul, scriitorul și muritorii de rând

Multe voci de la începutul secolului trecut spuneau că ziaristica română avea atunci ceva putred în ea[16]. Într-un articol[17] apărut, în 1924, în revista *Cele trei Crișuri*, se semnala însă faptul că, în presa de la noi, se *găseau și ziare care făceau loc, printre coloanele prea pline de omoruri şi furturi, şi rubricilor cu conţinutul ştiinţific,* care aveau un efect *mai înviorător şi mai sănătos* pentru sufletele cititorilor. Savantul *simțea nevoia de a se pune în contact cu mulțimea, fie și numai îmbrăcând rezultatul general al muncii sale în haina cuvintelor înțelese de toți*, și *săvârșea el însuși popularizarea operelor sale*:

„Roadele științei sunt, azi, așa de felurite, încât au pătruns, în viața de toate zilele, și în căsuța cea mai modestă. S-a trecut vremea când omul de ştiinţă era socotit ca având legături cu necuratul. Din truda savantului închis, noapte şi zi, în laboratorul său, din gândirea continuă a unui Pasteur, azi, beneficiază omenirea întreagă.

Cunoştinţele ştiinţifice nu pot lipsi din cultura generală a fiecăruia.

Pentru ca să-ți păstrezi sănătatea, scump odor pentru oricine, sărac ori bogat, nu mai merge să te laşi în voia soartei, să zici: «cum ți-e scris, în frunte îți este pus». E nevoie să cunoşti măcar noţiunile elementare de higienă şi de fiziologie omenească; nici plugarul, nici meseriaşul nu mai pot trăi, ca să-şi cruţe munca și să-şi mărească productjunea, fără cunoştinţele meseriei sale. Înarmat cu ele, mintea capătă putere de iscodire la orice nevoie, pe când dacă nu le are, se poate împiedica la tot pasul, ca un om în bezna întunericului.

Dar ştiinţa procură variate sprijine şi omului care se ocupă cu literatura, ca şi celui politic, lărgindu-le sfera de gândire, înmulțindu-le legăturile de idei, care dau sănătate şi trăinicie scrisului şi acţiunilor lor.

Pentru aceasta, nu e nevoie de studii migăloase, de adâncire îndelungă în probleme ştiinţifice speciale.

Savantul, care-şi stoarce puterile pentru a descoperi vreun fenomen nou, azi, nu mai trăieşte izolat în turnuri de castele”[18].

A vulgariza ştiinţa nu reprezenta, așadar, doar *o necesitate socială,* ci *şi un serviciu adus ştiinţei însăşi.* O asemenea *trebuinţă culturală* nu putea fi însă îndeplinită de oricine. *A vulgariza știința nu înseamna a banaliza știința, ci a îmbrăca adevărul ştiinţific în expresii luate din vocabularul larg, expresii care erau înțelese de lumea toată*:

„Popularizatorului i se cere și darul de a ști să croiască haina spre a nu fi barocă, dar și a fi pătruns de rigurozitatea ştiinţifică, de la care nu trebuie să se abată. Prin aceasta, face să pătrundă razele binefăcătoare ale științei în bordeiul altfel umed și nesănătos, dar, în același timp, creează armata de susținere și admirată conștiență pentru știința înaltă. Îi creează o

[14] Filotea Dumbravă, „Pentru presa bună”, în *Flori de crin*, anul II, nr. 8-9, octombrie-noiembrie 1933, p. 3.
[15] P. Gr., „Spiritul de hartă”, în *Însemnări ieșene*, anul I, nr. 3, 1936, p. 104.
[16] Fănel Teodorașcu, „Despre misiunea ziarului și a ziaristului (sau despre ce și cum trebuia să scrie ziaristul din trecut dacă dorea să aibă cititori)” / “On the Task of the Newspaper and the Journalist’s Mission (or about What and How the Journalist from the Past was Supposed to Write so as to Attract Readers)”, în *Acta Universitatis Danubius. Communicatio*, Galați, Editura Universitară Danubius, Vol. 16, No. 1/(2022), p. 74.
[17] I. Simionescu, „Știință pentru mulțime”, în *Cele trei Crișuri*, anul V, nr. 10, octombrie 1924, pp. 145-146.
[18] *Ibidem*, p. 145.

atmosferă prielnică. Savantul adevărat trebuie apreciat şi, prin aceasta, susţinut material şi moral. Popularizarea ştiinței mai are un mare rol. Poate deştepta energiile productive, altfel învăluite mereu în ceață”[19].

În marile ziare apusene, *foiletoanele ştiinţifice* aveau, se arăta în articolul citat, *tot atât de mare căutare precum avea un roman-foileton sau un articol despre politică sau economie*. Aceste *foiletoane ştiinţifice* erau scrise de specialişti, *de cunoscători ai tainelor de laborator*:

„Popularizarea ştiinței, azi, în Apus, a luat o extensiune corespunzătoare democratizării vieţii moderne. Nu numai specialiştii din domeniul ştiinţific se folosesc de îmbrăcămintea literară, spre a împrăştia dragostea de natură, de ştiinţă, ca şi înţelegerea lor. Literaţii înşăşi au păşit în domeniul ştiinţific, luându-şi subiecte ştiinţifice spre tratare. Las la o parte operele de imaginațiune ale unui Jules Verne ori Wells, bazate însă pe adevăruri ştiinţifice; de multe ori, baza ştiinţifică a imaginațiunii lor i-a dus la închipuiri care s-au realizat mai târziu, aşa a fost bunăoară cu tancurile. Nuvelele danezului Carl Ewald pasionează, instruind totodată, ca şi cele mai măiestre nuvele cu subiecte din viața omului. Romanul lui Bonsels, «Die kleine Maja», viața unei albine, a ajuns la ediţiuni de sute de mii de exemplare. Este forma cea mai rafinată a popularizării, astupând prăpastia pe care unii voiau să o țină între literatură şi ştiinţă”[20].

Referitor la țara noastră, autorul textului din *Cele trei Crişuri* spunea că *o cărare mai statornică în domeniul popularizării ştiinţifice* începea să fie vizibilă. Era necesar însă ca acea *cărare* să fie transformată în *drum larg*[21]. Trebuie spus aici și că dorința cititorilor de la noi de a afla *toate noutățile ştiinţifice şi tehnice* a dus la apariția unor ziare sau reviste care-și asumaseră misiunea de *răspândire a ştiinței*[22].

E limpede că existau și voci care s-au declarat împotriva publicațiilor care *popularizau ştiința*, pentru că, spuneau acele voci, în realitate, *ştiința nu putea fi pusă la îndemâna oricui*. *Pentru a putea pricepe adevărurile ştiinței, ar fi fost necesară o pregătire îndelungată*. Așadar, în ochii unora, *scoborârea ştiinței în piața publică* nu reprezenta decât *o jignire adusă prestigiului ştiinței*[23]. Nu doar oamenii de știință, cu talent la scris, li se adreseau *muritorilor de rând*, cărora ei le explicau ce sunt *galaxiile, razele cosmice, curbura Universului* etc., ci și scriitorii cu nume, care doreau să le divulge cititorilor lor secretele *scrisului*. În 1943, în paginile revistei *Săptămâna CFR*, T. Arghezi ținea un scurt *curs* despre *cum se scrie o povestire*.

Unii dintre cititori, spunea Arghezi în textul său, *sunt atrași de lumina hârtiei și, prin urmare, simt că ar avea și ei de spus câte ceva, dacă s-ar pricepe să rânduiască într-o pagină câteva lucruri aninate unele de altele*:

„Câteodată, citind o carte, ei ar fi avut chiar impresia că ar fi scris-o mai bine decât autorul ei și, prinși de o încredere într-înșii de treizeci de minute și poate că de o seară întreagă, se aruncă pe topul de hârtie și pe sticla de cerneală. De la primul rând, pana rebelă se înțepenește și încrederea se descurajează.

Ce-i scrisul ăsta? O taină?

Este poate și taină, dar ceva, cumva este orișicum. Oameni foarte inteligenți și instruiți, unii mari oratori, deprinși cu mânuirea vorbelor și a ideilor, n-au putut să treacă nimic pe blestemata de foaie albă – ori, dacă au izbutit să acopere pagina cu slove și ai citit-o, nu le-ai mai recunoscut nici inteligența, nici erudiția, nici talentul. Din faptul că unii scriu frumos, fără să știe, și că alții, pregătiți de școli și învățătură, nu ajung să ducă la capăt o frază

[19] *Ibidem*, p. 146.
[20] *Ibidem*, p. 146.
[21] *Ibidem*, p. 146.
[22] A se vedea, spre exemplu, publicațiile *Natura* și *Ziarul ştiinţelor şi al călătoriilor*.
[23] Al. Philippide, „Știința pentru toți și Moș Smântână”, în *Săptămâna CFR*, anul III, nr. 38, 21 februarie 1943, p. 1.

ca lumea, s-a conchis că scrisul ar fi un talent și că el s-ar fi născând odată cu omul, ca mireasma cu floarea. Într-adevăr, de ce busuiocul are parfumul lui și sarea gustul ei?”[24].

După Arghezi însă, nu mereu se poate spune că *scrisul* este un *har,* despre *care nu se știe cum vine*. Contrar cu ceea ce mulți cred, arată același Arghezi, *scrisul* este, în numeroase cazuri, *rezultatul unei încordări de voință, rezultatul încăpățânării* celui care vrea să *scrie*. Este foarte probabil ca această *încăpățânare de a scrie* să nu fie suficientă pentru realizarea unei *opere geniale*. Acest fapt nu trebuie să-l descurajeze pe cel care vrea să devină scriitor, pentru că sunt puține scrierile despre care se poate spune că sunt *opere geniale*. Mai mult decât atât, calificativul de *operă genială* este, mai spunea Arghezi, *variabil de la minte la minte și de la o epocă la alta*:

„Nouăzeci și ceva la sută din tot ce se scrie nu sporește nici sufletul, nici conștiința [în mod] deosebit, dar ține loc de ceea ce nu se poate scrie și tipări totdeauna, ca un tutun mai ieftin, fumat în locul unei havane. Cititorului deprins cu cartea îi trebuiește lectură, și lectura, una din cele mai inocente patimi ale omului, satisface o trebuință. Timpul nu e pierdut în deșert – și din orice lectură, cât de neînsemnată, cititorul tot se folosește cu oarece.

Se poate răspunde cititorului care dorește să scrie, să scrie! Să scrie cum îl taie capul și cum ar face o scrisoare, fără timiditatea îndrăgostitului, înfricoșat de grozăvia hârtiei. Ca să scrie, el trebuie să și citească, însă liniștit și atent, gândind și cântărind. De regulă, cei mai mulți cititori sunt târâți de curentul povestirii și scapă din vedere cuvintele și frazele care fac povestirea: meșteșugul. A citi cu creionul în mână e un bun procedeu de ucencie.

Sunt scriitori care s-au format notând în rezumate tot ce au citit sau traducând poveștile ușoare, din care înveți cum apuci și duci un subiect până la punct. Rămâne de știut dacă fericirea că ajungi scriitor plătește truda câtorva ani de tortură”[25].

Un alt *procedeu* recomandat de Arghezi celor care doresc să devină scriitori este *imitarea cărților care le-au plăcut*. De asemenea, e bine ca cei care doresc să apuce calea *scrisului* să facă, zilnic, următorul exercițiu: *să treacă într-un caiet toate întâmplările trăite de ei, oricât de mărunte ar fi ele*:

„Cei care înregistrează evenimente devin istoriografi. Jurnalul personal, cum i se spune, e cel mai bun dascăl al cititorului care dorește să scrie. El îl învață, pe încetul, să se rotunjească, să caute și să descopere cuvintele trebuincioase, mai bune decât altele mai puțin corespunzătoare cu gândul, să mlădieze fraza, să poată porni și să poată sfârși o povestire. Toată greutatea este să știi cum să începi; după ce ai început, să știi să continui, iar după ce ai continuat, să știi să sfârșești...”[26].

Septimiu Popa spunea și el, într-un text[27] din publicația *Țara noastră*, că *cele dintâi rânduri ale unui scriitor nu sunt niciodată destinate marelui public*. Același autor mai spunea că *orice scriitor*, chiar dacă nu o va recunoaște niciodată, *vânează succesul*. Nu contează cât de mic este *succesul,* el îl *măguleşte şi îl face fericit pe orice poet, prozator, gazetar sau muritor care scrie numai pentru sertarul lui*. Trebuie știut însă și că *toate categoriile de scriitori îşi încep activitatea cu un formidabil insucces.* După primul insucces, vor urma succesele amestecate cu alte insuccese. Chiar și atunci când se întâlnește cu succesul, scriitorul nu duce lipsă de voci care sunt pornite să-l hulească[28]. De multe ori, spunea autorul citat, succesul ia o altă formă decât cea dorită de scriitor[29].

Ideea că *oricine poate fi scriitor*, fiind suficientă urmarea unor cursuri pentru a putea stăpâni tainele *scrisului literar*, a fost făcută cunoscută de americani, care cred, spunea Eugen

[24] T. Arghezi, „Jurnalul”, în *Săptămâna CFR*, anul III, nr. 39, 28 februarie 1943, p. 1.
[25] *Ibidem*, p. 1.
[26] *Ibidem*, p. 1.
[27] Septimiu Popa, „Succesul meu literar”, în *Țara noastră*, anul VII, nr. 26, 27 iunie 1926, pp. 728-731.
[28] *Ibidem*, p. 728.
[29] *Ibidem*, pp. 729-731.

Filotti, în 1928, că *totul se poate învăța*. Cu alte cuvinte, *o bună pregătire sub raportul tehnicii profesionale, care e grefată chiar și pe o vocațiune mediocră, poate valora mai mult decât o aptitudine strălucită, când aceasta este lipsită de o suficientă exercitare tehnică*[30].

3. Cuvinte de final

După unele voci, *presa* are misiunea de a informa, a instrui sau a distra publicul[31]. În funcție de epoca la care facem referire, despre presa din țara noastră s-a spus că ea ar trebui să reprezinte fie o *oglindă fidelă a vieţii româneşti*, fie o *călăuză* a societății către un viitor mai bun[32]. E drept că nu au fost niciodată puțini cei care au pus accentul pe sensul instructiv al misiunii presei. Presa românească, trebuie spus aici, nu a dus lipsă, indiferent de epoca la care facem referire, de jurnaliști care au crezut că pot modela o comunitate așa cum sculptorul modelează cu dalta sa blocul de marmură[33]. Pentru a-și putea îndeplini misiunea de *ridicare* a societății, presa trebuie să fie, din punct de vedere redacțional, la înălțimea a aceea ce se așteaptă de la ea[34].

În 1905, autorul unui text din revista *Natura* arăta că *popularizarea ştiinţei, adică răspândirea ei în toate straturile unui popor, deja se bucura în ţările civilizate de multă îngrijire*. Oamenii de știință, cei care erau înzestrați cu *talent de popularizare,* aduceau cele mai noi descoperiri științifice în atenția marelui public. Ei procedau în așa fel încât descoperirile despre care scriau să fie *pe înţelesul tuturor*[35]. La noi, la începutul secolului trecut, *popularizarea științei nu se prea bucura de multă îngrijire, ea fiind lăsată, în cele mai multe cazuri, pe seama unor persoane nepregătite pentru o astfel de misiune*[36].

În 1928, Eugen Filotti spunea că interesul acordat problemelor culturale de către ziarele mari și vechi de la noi era minim. În plus, se întâmpla adeseori ca cei care țineau rubricile de interes pur cultural să fie niște incompetenți, chiar dacă ziarele lor *ar fi putut, fără dificultate, să recurgă la colaborarea constantă a unor persoane mai calificate*[37].

În 1979, într-un articol apărut în paginile revistei *Teatrul*, era reclamată graba cu care cititorii acelei epoci asimilau informațiile ce le erau servite de presă. Cel mai grav era faptul că cititorii erau stăpâniți de tendința de a „consuma” și operele de artă cu aceeași viteză cu care parcurgeau știrile de jurnal sau de telejurnal. Nimeni nu avea timp de pierdut, așa că totul trebuia dat *pe scurt* și, dacă era posibil, într-un mod *agreabil, drăguț*.

Situația semnalată în textul citat era pe placul multor redactori, pentru că ea le permitea acestora să *tragă spuza ritmurilor vertiginoase pe turta comodității lor sau a golurilor culturale pe care le aveau*. Acei redactori făceau *să se confunde promptitudinea și concizia*, elemente fără de care nu se poate face jurnalism, *cu progresiva lor lipsă de cunoștințe*. Ideea care se desprinde din articolul apărut în revista *Teatrul* e aceea că jurnalismul poate aduce numeroase beneficii unei societăți, dar numai dacă este făcut de jurnaliști *oneşti și foarte bine pregătiți*[38].

---

[30] Eugen Filotti, „Presa și problemele ei culturale”, în *Politica Culturii*, [București], Editura Institutului Social Român, [1931], p. 449.

[31] A se vedea Fănel Teodorașcu, „Despre misiunea ziarului și a ziaristului (sau despre ce și cum trebuia să scrie ziaristul din trecut dacă dorea să aibă cititori)”..., p. 82.

[32] Fănel Teodorașcu, *Gazetărie și literatură. Studii*, Iași, Editura „Institutul European”, 2021, pp. 16-17.

[33] *Ibidem*, pp. 11-41.

[34] V.N. Madgearu, *Rolul științelor sociale în societatea democratică*, în *Politica culturii*, Institutul Social Român, [1931], p. 294.

[35] G.G. Longinescu, „Popularizarea științei”, în *Natura*, Volumul I, octombrie 1905 – iulie 1906, București, Tipografia Gutenberg, Joseph Göbl, 1906, p. 3.

[36] *Ibidem*, p. 6.

[37] Eugen Filotti, „Presa și problemele ei culturale”..., pp. 455-456.

[38] Florian Potra, „Gazetărie și cultură”, în *Teatrul*, anul XXIV, nr. 2, februarie 1979, p. 49.

BIBLIOGRAPHY

Antonescu, Mihai, *Expunere de motive* la *Legile pentru reforma regimului presei și profesiunii de ziarist*, București, Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Centrală;

Arghezi, T., „Jurnalul", în *Săptămâna CFR*, anul III, nr. 39, 28 februarie 1943;

Bariţiu, Gheorghe, *Studii și articole*, Sibiu, Editura Asociațiunii, 1912;

Brotea, Ioan, „Presa românească a Ardealului de altădată", în *Gazeta Transilvaniei*, anul XCVIII, nr. 100, 24 decembrie 1935;

Bușureanu, Maria C., *Noul sistem de educație pentru copiii până la 7 ani*, București, Institutul de Arte Grafice și Editură „Cartea Românească", 1920;

Dumbravă, Filotea, „Pentru presa bună", în *Flori de crin*, anul II, nr. 8-9, octombrie-noiembrie 1933;

Filotti, Eugen, „Presa și problemele ei culturale", în *Politica Culturii*, [București], Editura Institutului Social Român, [1931];

Gr., P., „Spiritul de harță", în *Însemnări ieșene*, anul I, nr. 3, 1936;

Madgearu, V.N., *Rolul științelor sociale în societatea democratică*, în *Politica culturii*, Institutul Social Român, [1931];

Marinescu, Gh., „Un scurt istoric al presei române", în *Gazeta Transilvaniei*, anul XC, nr. 102, 5 octombrie 1927;

Philippide, Al., „Știința pentru toți și Moș Smântână", în *Săptămâna CFR*, anul III, nr. 38, 21 februarie 1943;

Popa, Septimiu, „Succesul meu literar", în *Țara noastră*, anul VII, nr. 26, 27 iunie 1926;

Potra, Florian, „Gazetărie și cultură", în *Teatrul*, anul XXIV, nr. 2, februarie 1979;

Simionescu, I., „Știință pentru mulțime", în *Cele trei Crișuri*, anul V, nr. 10, octombrie 1924;

Teodorașcu, Fănel, „Despre misiunea ziarului și a ziaristului (sau despre ce și cum trebuia să scrie ziaristul din trecut dacă dorea să aibă cititori)" / "On the Task of the Newspaper and the Journalist's Mission (or about What and How the Journalist from the Past was Supposed to Write so as to Attract Readers)", în *Acta Universitatis Danubius. Communicatio*, Galaţi, Editura Universitară Danubius, Vol. 16, No. 1/(2022);

Teodorașcu, Fănel, *Gazetărie și literatură. Studii*, Iași, Editura „Institutul European", 2021.

A CONCEPTUAL AND COMPREHENSIVE DESIGN: WHO AND WHAT THEY LEARN

Nelu Vicol
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The text was developed in the perspective of scientific interpretation of the concept of mental "audit" of learning that the teaching staff designs and carries out in the manner of an individual paradigm through pedagogical conscience and professional faith. This mental "audit" interferes with the "right to vote in public affairs" granted to the teacher to impose on him the duty and right to know and achieve what learning is.

Keywords: pedagogical professionalization, value core, axiological and human evidence, ego-graphy of professionalization, professional consciousness, pedagogical consciousness.

În procesul învățării sunt sesizabile varii valori, printre care: comportamentele, omenia, omenescul, politețea, răbdarea, toleranța, diadele emoții-idei, viziune-decizie, implozie-explozie, starea de bine, validarea strategiei didactice și a paradigmei, teoria lucrului bine făcut, managementul didactic și al clasei, credința profesională, dăruirea (profesorul lasă cu generozitate discipolilor cea mai bună parte a vieții sale culturale și profesionale), devoțiunea (profesorul se manifestă în „stare de revărsare", în „stare de flux"). În contextul acestor „manifestări educaționale", desprindem unele dintre întrebările ce se identifică (poate) constant în actul didactic/de învățare, și anume:

- în procesul didactic doar profesorul este actor (uităm memento-ul că viața este un teatru, iar noi toți suntem actorii acestuia?);
- cine și ce învață?:
  - elevii învață de la profesor;
  - profesorul îi învață pe elevi și învață și el odată cu ei;
  - elevii învață din viața școlii;
  - profesorul îi învață ce este viața și cum să o învețe;
  - și elevii, și profesorul învață la „firul vieții".

În contextul identificării răspunsurilor la aceste întrebări, una dintre soluții ar fi, conform opiniei unor cercetători, că elaborarea, conceptualizarea și realizarea unui *curriculum variat* (dar nu canonic!) și desfășurând proiectarea didactică pe unități de învățare, fiind citită (conceptualizată) paradigmatic pe orizontală, oferă „tabloul" sau „poza" în centrul cărora se află elevul, iar profesorul trebuie „să se arate" și „să fie văzut" în „starea de revărsare" sau în „starea de flux" [3] în școala *orientată spre elev*, dar și în școala *centrată pe acela care învață*, aici regăsindu-se și profesorul care învață odată cu elevii. Astfel, un atare curriculum variat îi va prilejui profesorului să acționeze „ca un facilitator în ceea ce înseamnă predarea-învățarea-evaluare într-o activitate diferențiată, considerând elevul participant activ la propriul proces de învățare, văzând în el un real și valoros partener în comunicarea didactică" [5, p. 4], dar, credem că predarea sa nu trebuie să fie teoretizată excesiv, ci să fie managerizată, direcționată și dirijată *mai mult emoțional*, focusându-și intervențiile sale pe *diadele emoții-idei, viziune-decizie și implozie-explozie*, ce vor impulsiona *starea de bine* atât a sa, cât și a elevilor.

În ancorajul acestor precizări vom elucida anumite aspecte ce vor satisface conceptul proiectului comprehensiv „*Cine și ce învață*".

În logica realității școlii și problematicii lumii contemporane, când lipsa de toleranță a (aproape) tuturor, manifestarea tot mai evidentă a agresivității și a violenței, a stării de rău sesizată astăzi în general, noi, profesorii, fiecare în parte, ne manifestăm indignarea, nemulțumirea, și uităm (sau ne facem a uita) că suntem responsabili față de aceste fenomene care se generalizează vertiginos în viața școlii și, indubitabil, în cea a elevilor.

Așadar, ce putem face pentru a ameliora și a diminua, iar în ultimă instanță – a îndepărta aceste vestigii ale maleficului și a îndrepta starea de rău într-o stare de bine a vieții elevilor și a școlii?

În context se observă o „întrebare" (o „dezbatere") ce însumează activități concentrate mai mult pe opinii generale, pe lozinci instituționale și pe decizii ministeriale.

Dar să explicităm ce sunt și ce sens comportă aceste două noțiuni: opinii și lozinci.

Opiniile generale survin spontan, prin chestionări deseori multe și nedorite, prin evocări în mass-media, însă ele se clasifică doar în doar niște păreri sau presupoziții.

Lozincile semnifică anumite puncte de vedere sau practici la nivel instituționale, fie universitate, școală generală (nivel primar, gimnazial, liceal) sau „centre de excelență" („ideală" denumire a ministerului de resort!!!), ce sunt „fixate/canonizate" în planuri, programe, activități de „bune practici", pe termen scurt ori mediu, în dependență de cât timp durează o situație/o stare a fenomenului. Și doar atât: am reacționat cu aceste lozinci și ni se pare că am identificat soluția optimă a problemei. Exact ca și în perioada scrutinelor electorale – am lansat lozinca problemei și soluția ei, am clamat această dualitate și credem că am reușit (doar poporul ne-a ales, măria sa poporul ne-a votat!). Însă anii trec, problema rămâne, „lozincariada" rămâne tot la nivelul acestei dualități, doar că se mai elaborează și „alte" planuri și programe iarăși pe termen scurt ori mediu, în dependență de alt „cât timp durează situația/starea fenomenului" și cât timp încă „ne mai votează poporul".

Deci, cum soluționăm problema acestui fenomen? Opinii există, și una dintre ele se referă la „crearea unui mediu educațional orientat spre elev", deci pe „ceea ce reprezintă elevul – nevoi și disponibilități armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, înțelegere, sprijin, responsabilitate" [5, p. 3]. Așadar, dorim un mediu orientat spre elev în cadrul căruia să practicăm „un management al clasei care să ne ajute să creștem copii sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu aceia din jur, copii care se simt bune în pielea lor, fie că sunt elevi de nota nouă-zece sau elevi de cinci-șase. Copii care știu cine sunt și ce sunt. Copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a-și curma zilele, ca singura modalitate de rezolvare a problemelor lor" [5, p. 3]. Sigur, este plauzibilă această opinie că dorim așa ceva, însă, după cum a menționat la Bruxelles încă la 6 august 2007 în raportul său Jean Figel, comisarul european pentru educație, formare, tineret și cultură, studiile efectuate indicau, la nivelul Uniunii Europene, că există evoluții îngrijorătoare ale majorității statelor membre care raportau deficiențe în ceea ce privește competențele profesorilor și probleme în actualizarea acestora. Mai sunt sesizabile și astăzi astfel de probleme sau „evoluții îngrijorătoare"?. Să ne gândim, oare, la un *anacronism profesional* de tipul unui analfabetism funcțional în exercitarea funcțiilor profesionale? Cu certitudine, sunt identificate și astăzi în ce stare se simte profesorul: în cea de bine sau în cea tot de rău, când și opiniile, și lozincile instituționale, și deciziile, și credința profesională, și încrederea umană semnifică ancorajul variat și variabil al exercitării funcției. Cu atât mai mult, astăzi profesorul a devenit Persona Zoom; o definiție cinic-aforistică a lui Zoom, conform lui Jean-Lorin Sterian [6], ar putea fi „mediul online în care îi întâlnești pe alții pentru a te uita la tine". Acest contact vizual permanent cu cineva care seamănă cu tine, se comportă ca tine dar nu ești tu, fiind în același format digital cu restul participanților la întâlnirea Zoom este o schimbare esențială a actului performativ.

Or, instituțiile abilitate să formeze cadre didactice, atunci când propun un curriculum variat, care, parcurs/citit pe orizontală, ele trebuie să conștientizeze dacă acesta poate

oferi/oferă sau poartă încărcătura/saturația și energia „stării de revărsare, a stării de flux” [3] sau a stării de bine a viitorului profesor. Or, conform autorilor Iulian-Ciprian Bertea și Victor Țvircun [1], este necesară o *armonizarea socială în formarea profesională* ce presupune orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane ținând cont de modalitățile de valorificare eficientă a resurselor umane. Trebuie create subsisteme deschise, transparente, flexibile care să se completeze reciproc. Aici avem în vedere învățământul general, secundar profesional și superior. Trebuie urmărită orientarea profesională a elevilor și tinerilor, reorientarea și instruirea profesională continuă a populației pe tot parcursul vieții active. Se observă o lipsa a armonizării dintre învățământ și piața muncii, dintre volumul și calitatea pregătirii profesionale a forței de muncă necesare pieței muncii [7].

Această precizare conduce astăzi logica investigației noastre că este imperios necesar ca formarea profesională inițială și continuă să fie ancorată prin și pentru valori și să se conceptualizeze, să se desfășoare în baza anumitor *probe axiologice și socioumane*, și anume:

- „*proba timpului*” – valorile eterne / perene (adevărul, binele, frumosul, dragostea, fericirea, toleranța, mila, compătimirea, puritatea, desăvârșirea...);
- „*proba socială*” – valorile comunității naționale sau general-umane (patriotismul, devotamentul, prietenia, credința, munca, libertatea, bunul simț, bunăvoința, omenia/omenescul, încrederea...);
- „*proba contemporanietății*” – valorile epocii (egalitatea, fraternitatea, pacea, democrația, interculturalitatea...).

În contextul „probelor” axiologice, credem că este necesar a fi considerată acceptabilă profesionalizarea pedagogică în baza următoarei cvadriade, cu focusarea centrală a acestora:

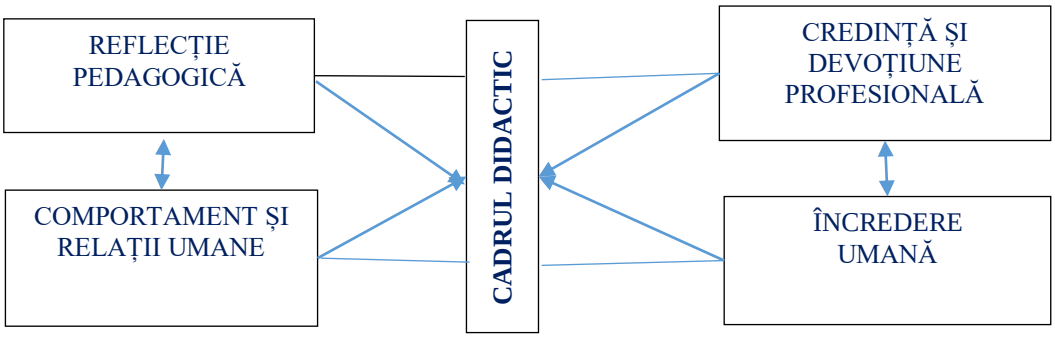


Fig. 1. Cvadriada probelor axiologice și socioumane în profesionalizarea cadrelor didactice

Așadar, probele axiologice, gama de valori, fără de care este imposibil să ne imaginăm personalitatea unui profesor, trebuie transformate de conștiința profesorului într-un anumit *standard intern de comportament și relații umane*. Pentru a-și îndeplini responsabilitățile, profesorul trebuie să le recunoască și să le accepte, să le interiorizeze ca fiind ale sale, să acționeze cu ele în ipsitatea sa, în intimitatea și în interiorul său profesional, să creadă în ele, să fie stăpânul acestora, deci să își „deschidă” în interiorul său, conform precizării profesorului Tatiana Callo, „contul” axiologic al identității profesionale [2, p. 150-154]. Or, în consecință, elevul acceptă ca fiind prioritare valorile lui personale în concordanță și în primul rând cu acelea ce formează nucleul sistemului de valori al profesorilor săi.

Astăzi, în școală, profesorul învață împreună cu elevii săi „la firul vieții”?. Este dificil să credem ori să nu credem că fiecare lecție este proiectată în contextul unei astfel de paradigme, iar a răspunde superficial la itemii unui mini-chestionar înseamnă că profesorul nu conștientizează ceea ce înseamnă „ învăța la firul vieții”. Iată un exemplu:

Tabelul nr. 1. Rezultatele mini-chestionarului „Cine și ce învață”

Luna iunie 2024 Itemii				
Nr. respondenți	1. Profesorul reprezintă actorul educației? a) da, pentru că..... b) nu, pentru că.....	2. Elevul este și el actorul educației? a) da, pentru că..... b) nu, pentru că.....	3. Ce predă profesorul? a) disciplina școlară, care este..... b) valori, care sunt..... c) viața, care semnifică.....	4. Ce învață elevul? a) materii ale disciplinelor școlare, care sunt..... b) valori, care sunt..... c) viața, care semnifică
1	Da, pentru ca sunt mentorii care pun bazele formarii unui copil de la minoritate la adolescență	Da, pentru ca învață să treacă prin toate etapele, prin diferite acțiuni și stări	Valori, de cultura generală	Valori, de cultura generală, învață să se descurce ulterior în viață prin baza care o oferă din băncile școlii
2	Da, pentru ca este promotorul binelui	Da, pentru că dansează pe valurile educației	Toate trei în ansamblu	Toate trei, îl pregătim pentru viață
3	Da, pentru că el joacă un rol esențial în formarea și dezvoltarea elevilor, este un model.	Da, pentru că în procesul educațional elevul nu este doar un receptor pasiv, ci un participant activ care contribuie la propria învățare și dezvoltare.	Profesorul nu predă doar disciplina școlară, el predă și valori	Elevul este asemenea unui burete, el absoarbe tot. Astfel el asimilează materia, valorile pe care le promovează profesorul.
4	Profesorul reprezintă un educator al educației deoarece joacă un rol esențial în procesul de învățare și dezvoltare a elevilor. Prin cunoștințele și competențele sale, profesorul contribuie la formarea intelectuală, socială și emoțională a elevilor, influențându-le	a) Elevul este actor al educației deoarece joacă un rol activ și central în procesul de învățare. Rolul său nu este doar acela de a primi informații, ci și de a participa activ, de a interacționa și de a se implica în propria dezvoltare educațională. Iată câteva motive specifice pentru care elevul este considerat un actor	a) Pr ofesorul predă o gamă variată de subiecte și abilități, în funcție de nivelul educaționa l și specializar ea sa. Iată câteva exemple detaliate despre ceea ce	A, B,C

	viitorul și capacitatea de a se integra și de a contribui pozitiv la societate.	al educației.	predă un profesor la diferite niveluri educaționale.	
5	Da, pentru ca participa direct in procesul educational	Da, deoarece pe el este centrat întreg procesul educațional	Viața	Viața, care semnifica un proces continuu în schimbare
6	Da, pentru că profesorul este unul dintre cele mai importante elemente ale invatamantului.	Da, pentru că rolul educației este de a transforma ființa umană într-o personalitate autonomă, activă și creativă, capabilă de a se integra în societate.	Valori, care sunt transmise din generaţie în generaţie.	Valori, care sunt introduse în viața de zi cu zi.
7	Participă la educația copiilor.	Da, pentru că ei sunt viitorul.	Valori, care sunt necesare pentru întreaga viață.	Valori, care le modelează întreaga viață.
8	Da, pentru ca este încadrat direct in procesul educației	Da, el este cel care beneficiază cel mai mult în procesul educativ	A, conform programuilui prestabilit. Valori general acceptabile, mai putin despre viata sub aspect practic	Materii ale diferitor discipline
9	Da, eu consider că profesorul încă este actorul educației, el participă activ în tot procesul de învățare. Desigur, se dorește ca profesorul să ajungă doar ca regizor în proces, dar mai este de lucrat mult până se va ajunge la așa nivel.	Da, elevul este principalul actor al educației, căci școala este organizată anume pentru a învăța, a oferi educație, cunoștințe elevului. Școala este centrată pe elev.	Profesorul predă disciplina școlară, ce de fapt este o multitudine de valori, abordări ale științei ce sunt transmise educaților pentru ca aceștia să le cunoască și să le utilizeze în viața cotidiană.	Elevul învață valori, care sunt și servesc ca bază de a se dezvolta și descurca în prezentul și viitorul său .

10	Coordonează procesul educațional	Nu, obiect al educației	Disciplina școlară prin care formează valori și atitudini pentru a le folosi în viață	Cum poate folosi materia învățată în viață, pentru a-și forma valori și pentru a avea atitudini față de anumite situații din viață.
11	Da, pentru că este în fața elevilor pentru a le demonstra, a explica și a învață. Pentru a forma deprinderi de viață elevilor	Da, pentru că are rolul să de a asculta, a învață.	Disciplina școlară care este alcătuită din conținuturi specifice vârstei elevilor și necesităților societății actuale	Materii ale disciplinelor școlare care sunt baza dezvoltării personale.
12	Da, pentru ca joaca un rol activ și influent in procesul educației.	Da, pentru ca este participant activ, colaborator, explorator.	Profesorul preda viața, care semnifica nu doar transmiterea de cunoștințe academice ci și pregătirea elevilor pentru diverse aspecte ale vieții.	Elevul învață viața care semnifica un proces complex de dezvoltare personală, socială și intelectuală.
13	Da, pentru că el redă/predă cunoștințele sale în moduri interactive pentru învățarea elevilor.	Da, pentru că la școlă el învață, dezvoltă comunicarea și abilitățile intelectuale în conformitate cu cerințele teatrului educației.	Profesorul predă (a, b, c) și disciplina școlară, care este stabilită la obiect, și valorile, care sunt necesare în educarea moral-spirituală, și viața, care semnifică un proces de socializare.	Elevul învață a, b, c, atât materii ale disciplinelor școlare, care sunt stabilite în manualele și curricula de învățământ, valorile, care sunt dezvoltate în procesul de învățământ, cât și viața, care semnifică procesul de integrare a sa în societatea umană.
14	Nu, pentru că consider profesorul este mai mult ca regizor, el ghidează, conduce, demonstrează, învață elevii!	Da, pentru că elevul în primul rând învață, joacă, creează rolul lui în viață.	Viață, ce semnifică valorile, abilitățile, competențele etc.	Elevul la fel învață viață, care semnifică valorile, abilitați, competențe etc.

15	Da, pentru că fără el nu este posibilă educația în școală.	Da, pentru că el participă activ la procesul educațional.	Disciplina școlară, ce este o parte componentă a pregătirii copilului pentru viață	Materii ale disciplinelor școlare, care sunt menite să dezvolte multilateral copilul, pregătindu-l pentru o varietate de domenii profesionale
16	Da, pentru că felul cum proiectează lecția și o pune în practică depinde atragerea elevilor.	Da, pentru că anume elevul trebuie să fie în centrul educației.	Disciplina școlară, care este la baza educației.	Materii ale disciplinelor școlare, care sunt predate de profesor.
17	Da, profesorul este considerat unul dintre actorii principali ai educației, deoarece el este responsabil pentru facilitarea învățării, ghidarea elevilor și studenților, evaluarea progresului lor și crearea unui mediu de învățare stimulativ și sigur.	Da, elevul este și el un actor esențial al educației, trebuie să fie implicat activ în procesul de învățare, punând întrebări, participând la discuții și completând sarcinile de învățare. Elevul își asumă responsabilitatea pentru propriul proces de învățare, gestionându-și timpul și resursele pentru a-și atinge obiectivele educaționale.	Profesorul predă și discipline și un ansamblu de cunoștințe, competențe și valori ce variază în funcție de materie și nivelul educațional. Prin predarea acestor elemente, profesorul contribuie la formarea holistică a elevilor, pregătindu-i pentru viața personală și profesională.	Elevul învață un ansamblu de materii de discipline și un ansamblu de cunoștințe, competențe și valori care îi sunt necesare pentru dezvoltarea personală și profesională. Prin învățarea acestor elemente, elevul se pregătește pentru o viață activă și responsabilă în societate, dezvoltându-și atât cunoștințele academice, cât și abilitățile necesare pentru a avea succes pe plan personal și profesional.
18	Da, pentru că ei sunt cei care pregătesc elevii in viața cotidiană.	Da, pentru că se formează ca o personalitate prin educație.	a) Disciplina școlară, care educă și învață elevii pentru a avea valori originale	a) Materii ale disciplinelor scolare, care implica elevul în activitate de învățare.
19	Da pentru ca, el/ea îndeplinește rolul esențial în formarea elevului prin procesul instructiv educativ. El/ea transmite informația și	Elevul este un actor al educației pentru ca el/ea învață și acumulează cunoștințe în cooperare cu profesorul.	Profesorul predă disciplina școlară și anumite valori care împreună colaborează și formează un individ pregătit de viață nu doar pe	Elevul învață materii ale disciplinei școlare, matematică, limba română, engleza, educația fizică și tehnologică și multe altele. De asemenea și unele

	facilitează înțelegerea mai bună a unei discipline.		plan educațional dar și pe plan social.	valori ca altruism, respectul, prietenia, justiția etc.
20	Da, pentru că are diferite roluri în procesul instructiv – educativ.	Da, pentru că și el se include în activitățile propuse având diferite responsabilități.	a) Disciplina școlară, este parte indispen-sabilă a vieții, cultivând valori.	În procesul învățării disciplinelor școlare, elevul învață să aibă competențe, abilități și atitudini.
21	Da, pentru că se prezintă în fața unui public și are scopul de a convinge valoarea celor transmise.	Da, pentru că zilnic interacționând cu profesorul, devin o parte componenta a discursului.	Un profesor bun își lasă definitiv amprenta asupra dezvoltării armonioase a elevilor săi, printr-o sumă de calități esențiale care îl ajută să facă cinste vocației îmbrățișate (aleg toate 3 variante).	A și B - unghiul din care aceștia văd lumea e cel mai bun punct de pornire pentru înțelegerea formală a unui anumit subiect.
22	Da, pentru ca el urmează normele metodologice si curriculare propuse de Ministerul Educatiei și Cercetării.	Da, pentru ca el urmează să realizeze indicațiile propuse de învățător.	Profesorul preda a) disciplina școlară care este si va fi necesară pentru viața si dezvoltarea copilului si b) valori care sunt necesare pentru integrarea lui în societate.	Elevul invata materii ale disciplineleor scolare care sunt folositoare pentru dezvoltarea continua si valori care ajuta pentru socializarea corecta a copilului.
23	Da, pentru că profesorul este un maestru în relații sociale, îi învață pe elevii lui să relaționeze corect în diverse situații de viață.	Da, pentru că educația dobândită, este reflecția în viața cotidiană.	Disciplina școlară, care este de folos maxim în viața cotidiană și ajută elevii să se descurce în diverse situații: Valorile general umane, Viața, care semnifică continuitate și	Viața, care semnifică un amalgam de deprinderi și cunoștințe de a face față situațiilor dificile, ghidați de valorile general umane.

			aplicarea celor învățate la școală.	
24	Da, pentru ca are un discurs, o ținută , o scenă	Nu, pentru ca este un subiect al educației	Un profesor bun o să predea din toate : disciplină, valori si desigur viața	Un elev capabil o să fie bun în materie dar o să aibă și valori și va ști cum sa implementeze în viața
25	Da, pentru că suntem actori pe scena „vieții”, deoarece îndeplinim mai multe roluri: părinți, prieteni, dar, nu uităm că este și o meserie. Noi pregătim elevii pentru viața reală.	Nu, pentru că el este un spectator-partener. Noi pregătim elevii de azi pe oamenii de mâine: esența educației.	Valori, care sunt cele mai importante criterii de socializare a omului.	Viața, care semnifică totul să trăiască, să experimenteze, să creeze.
26	El formează abilități și pregătește copiii pentru viața de mai apoi și el este actorul care are mai multe roluri	Doar interpretând acest rol el se cunoaște pe sine și adopta competențe care îl formează ca personalitate.	Disciplină școlară, care este bazata și pe valori care pregătesc copilul pentru viața.	Materii ale disciplinelor școlare, care sunt esențiale și împreună cu valorile familiarizează copilul cu situațiile, obstacolele, oportunitățile oferite de viață.
27	Da, pentru că profesorul nu doar e un transmițător de cunoștințe, ci și un facilitator care ajută la dezvoltarea autonomiei și responsabilității elevilor.	Da, pentru că ei contribuie la propria formare și dezvoltare , într-un proces interactiv, având oportunitatea de a-și exprima opinii, de a colabora cu colegii.	Valori, care sunt importante pentru a deveni cetățeni responsabili și conștienți de rolul lor în societate.	Valori care sunt fundamentale pentru dezvoltarea sa ca individ, formarea caracterului, cât și ca membru al societății.
28	Da, pentru că performează în fața unui public auditor.	Da, pentru că și el joacă un rol în educație și anume acela de elev.	a), b), c) Profesorul învață elevii disciplinele școlare, insuflă elevilor toate valorile umane (memorie, atenție, gândire, imaginație, etc .), viața cu bune și	a) b) c) materiile , valorile, viața în sine, toate acestea le învață elevii pe parcursul anilor de studii.

			cu rele (ce reprezintă ceea ce trăim noi zi de zi).	
29	Da! Pentru că profesorul joacă mai multe roluri: de copil, de adolescent, de mamă, de tata, de un bătrân, de prieten.	Da! Este un personaj activ care participă în procesul de educație.	a) Destinată, care este pentru elev pentru educația lui. b) puse un fata elevului pentru a educa un om bun, tolerant. c) viitorul societății.	a) materii care vor fi folosite pentru dezvoltare în continuare, b) baza educației unui om civilizat. c) viitorul mult dorit, mult asteptat.
30	Da, pentru ca e atent la nevoile elevului.	Pentru ca se implica activ la fiecare disciplină.	a) Care sunt importante pe tot parcursul vieții.	a) Care sunt fundamentale in formarea elevului.
31	Nu, pentru că el nu este singurul actor al acestui proces, dar joacă un rol important în educație, oferind îndrumare, suport și cunoștințe.	Da, pentru că prin curiozitatea, motivația și interesele sale personale este un participant activ în propria sa educație.	a) Valorile predate de profesori sunt la fel de importante ca și cunoștințele și abilitățile dobândite în școală, contribuind la formarea unor indivizi responsabili și implicați în societate.	c) Elevii învață despre viață prin intermediul educației, descoperind diverse domenii, dezvoltând abilități practice și formându-și o perspectivă asupra lumii. Viața este un dar prețios, o oportunitate de a învăța, de a crește, de a iubi și de a contribui la lume. Sensul vieții este o călătorie personală, o explorare continuă a ceea ce ne face fericiți și împliniți.
32	Da, pentru că ne asumăm diferite roluri în scopul eficientizării calității învățării.	Da, pentru că își are rolul său în procesul dat.	Disciplina școlară care este necesară pentru încadrarea în viață	Materii ale disciplinelor școlare,care sunt surse de cunoștințe și competențe.
33	Da pentru ca el concentrează atenția elevilor și îi captivează	Da pentru că ne centrează atenția noastră asupra lui.	Profesorul preda și disciplina și valori și viață care semnifică viitorul elevului.	Elevul învață la școală în primul rand.

34	Da, pentru că joacă un rol esențial în modelarea minților și caracterelor elevilor.	Da, elevul este un actor esențial al educației, alături de profesor. El nu este doar un recipient pasiv de informații, ci un participant activ la propriul proces de învățare.	Profesorul predă atât valori, cat și viață. Prin predarea valorilor și prin oferirea elevilor de cunoștințe și abilități de care au nevoie pentru a reuși.	Prin implicare, perseverență și curiozitate, elevii pot învăța disciplina, valorile și abilitățile de care au nevoie pentru a reuși în școala și în viața.
35	Da, pentru că motivează, condiționează, pedepsește, povățuieste sau încurajează.	Da, pentru că activitatea învățătorului îți formează abilități, deprinderi, cunoștințe.	În contextul educațional, predarea valorilor implică transmiterea unor principii și credințe considerate importante pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. Acestea pot include: Etica și moralitatea, Respectul față de ceilalți: Responsabilitatea personală, Empatia și compasiunea	Valori, care sunt: respectul, responsabilitatea, empatia, onestitatea, integritatea, colaborarea, curiozitatea și învățarea continuă.
36	Da, pentru ca profesorul este unul dintre cei mai importanți actori care se investește în ceea ce face, trăiește împreună cu elevii și este model pentru elevi	Da, fiindcă elevul este obiectul principal al educației care își incorporează conținutul de cunoștințe, aptitudini și capacități, se dezvolta în mediul școlar alături de profesor	Profesorul predă valori care sunt cele mai importante în viața oricărui elev pentru dezvoltarea și continuitatea sa.	Elevul învață acele valori care sunt lumina cunoașterii binelui si frumosului.
37	Da, pentru ca ei pregătesc viitoarele personalități și la rândul lor vor deveni și ei actori	b) Pentru că ei urmează să fie actorii educației, ei sunt pregătiți pentru viață	Toate trei sunt importante pentru predare	Toate trei sunt importante, deoarece ei au nevoie de o cunoaștere și formare completa a personalității lor.

38	Da, pentru ca adaptează discursul în funcție de auditoriu.	Da, pentru că asimilează individual conținutul.	Disciplină școlară, care este necesară pentru viitor.	Materii ale disciplinelor școlare, care sunt valori în viață.
39	Da, pentru că, asumându-şi o multitudine de roluri, profesorul trebuie să conştientizeze că exercitarea lor depinde de personalitatea pe care și-o modelează. În acest sens, un rol deosebit în exercitarea acestei profesiuni îl au anumite componente ale personalităţii: cultura profesională, calităţile atitudinale şi cele aptitudinale. De fapt, pentru ca anumite cunoştinţe să fie transmise de la o persoană la alta şi acceptate, trebuie întotdeauna ca între ele să existe un schimb afectiv format din încredere şi dispoziţie receptivă dintr-o parte şi din alta.	a) Da, pentru ca elevul joacă un rol foarte important în educație dar și în profesia profesorului. Rolurile elevului de inițiator, de prieten, responsabil, moderator, mediator, negociator etc., nu fac altceva decât să îl pregătească pe acesta pentru evenimentele pe care le va întâlni pe parcursul vieții.	a) Profesorul preăa disciplina școlară care este principala și de bază în intruirea și dezvoltarea armonioasă a elementelor cognitive ale elevilor. Disciplina școlară poate fi considerată drept o manifestare a disciplinei sociale și este un ansamblu de reguli de comportament necesare pentru buna conviețuire în mediul școlar și pentru buna desfășurare a procesului de învățământ.	a) Materii ale disciplinelor școlare, care sunt un factor primordial pentru socializarea elevilor, maturizarea personalității, adică formarea și dezvoltarea unor capacități cum ar fi: de comunicare, de cooperare cu ceilalți, de asumare a responsabilităților, rezistența la frustrare, încrederea în oameni, toleranța, imparțialitatea etc. Formarea și dezvoltarea unor atitudini morale și a unui sistem unitar de valori, asigurarea securității emoționale, care vizează respectul față de sine și față de ceilalți.

	Profesorul este cel care, ţinând seama de logica învăţării, orientează ceea ce elevii au de făcut, devine ghid al demersului lor euristic, canalizându-i în direcţia obţinerii rezultatelor aşteptate, în loc de a le impune într-o manieră directă, dinainte stabilită cu mai multă sau mai puţină rigurozitate.	b) Participarea activă și responsabilă a elevilor în viața școlii este rezultatul muncii profesorului, dar și a elevilor. Elevii în mare parte, doresc să participe. Ei manifestă interes pentru implicare, au spirit de inițiativă sau aderă la inițiativele altora. Lucrul în grup, se caracterizează printr-o serie de avantaje care nu fac altceva decât să întărească calitatea elevului. Munca în grup, încurajează responsabilitatea elevului, dezvoltă competente de comunicare, dezvoltă cooperarea, dezvoltă capacitatea de luare a deciziilor.	c) Totodată, prin prisma predării unei dicipline școlare se poate reflecta și impregnarea unor valori moral-sprituale ce propune să promoveze formarea unor indivizi responsabili, empatici și conștienți de impactul acțiunilor lor asupra celor din jur și asupra comunității în ansamblu.	b) Valori morale și etice, în care elevii sunt expuși la principii fundamentale precum respectul, integritatea, responsabilitatea, empatia și dreptatea. Aceste valori nu numai că îi ajută pe elevi să navigheze în lumea lor personală și socială, dar le oferă și un cadru moral solid pentru luarea deciziilor în situații dificile și pentru acțiune în scopul promovării binelui comun.
40	a) Da, pentru că el este acela care prin rolul său dă educație discipolilor săi.	a) Da, pentru că el este acela care la rândul său primește educația.	b) Valori care sunt bunătatea, omenia, respectul, stima, politețea etc.	b) Valori, care sunt cele mai importante pentru dezvoltarea intelectuală a fiecăruia.

În una dintre lucrările noastre am fundamentat și am interpretat *conceptul de ego-grafie a profesionalizării cadrelor didactice* [8, p. 10], în baza căriua am elaborat o radiografiere sau, mai bine zis, am interpretat științific „audit”-ul mental al educației pe care cadrul didactic îl proiectează și îl realizează în manierea unei paradigme individuale prin *conștiință pedagogică și prin credință profesională*. Acest „audit” mental se interferează cu „dreptul de vot în treburile publice” acordat cadrului didactic pentru a-i impune datoria și dreptul de a cunoaște și a realiza ceea ce reprezintă educația. Însă acest drept nu i s-a acordat

ca un *datum apriori*, ci s-a edificat pe temeiurile anumitor *convenţii*, deoarece, din moment ce nici un om nu are o autoritate naturală asupra semenului său.

Conceptul de *ego-grafie a profesionalizării*, în viziunea noastră, este fundamentat pe *două dimensiuni/paliere ştiinţifice şi teoretice* [8, p. 152-226], şi anume :

I. Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigmă sau politică educațională: vizualizări epistemice privind învățământul pedagogic și profesionalizarea cadrelor didactice; întipărirea și ambianța rangurilor de profesionalizare a cadrelor didactice în spiritul timpului; incípituri ale comportamentului cadrelor didactice; reflecția și practica reflectivă în profesionalizarea cadrelor didactice; construcția mentală a profesionalizării cadrelor didactice;

II. Profesionalizarea cadrelor didactice: paradigma între „la suprafață” și „în imersiune”; fluiditatea posibilităților de solidități în profesionalizarea cadrelor didactice; profesionalizarea cadrelor didactice: construct al mișcării sociale misionare; congruența ego-grafiei profesionalizării cadrelor didactice; imanența modulului recuperabil în profesionalizarea cadrelor didactice: manualul școlar.

Aceste dimensiuni sunt vizualizate în mod sintetic în figura de mai jos:

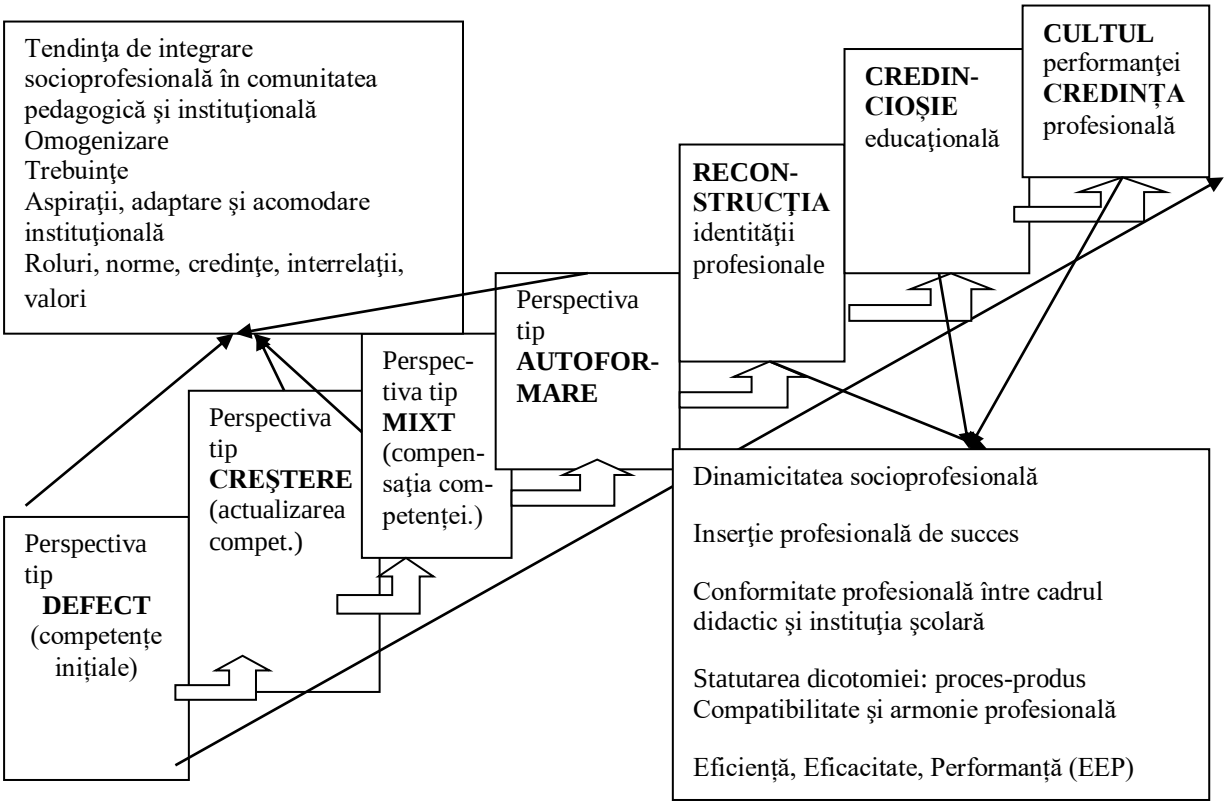

Tendinţa de integrare socioprofesională în comunitatea pedagogică şi instituţională
Omogenizare
Trebuinţe
Aspiraţii, adaptare şi acomodare instituţională
Roluri, norme, credinţe, interrelaţii, valori
Perspectiva tip **DEFECT** (competenţe iniţiale)
Perspectiva tip **CREŞTERE** (actualizarea compet.)
Perspectiva tip **MIXT** (compensaţia competenţei.)
Perspectiva tip **AUTOFORMARE**
RECONSTRUCŢIA identităţii profesionale
CREDINCIOŞIE educaţională
CULTUL performanţei **CREDINŢA** profesională
Dinamicitatea socioprofesională
Inserţie profesională de succes
Conformitate profesională între cadrul didactic şi instituţia şcolară
Statutarea dicotomiei: proces-produs
Compatibilitate şi armonie profesională
Eficienţă, Eficacitate, Performanţă (EEP)

Figura 2. Ascensiunile ego-grafiei profesionalizării cadrelor didactice

Concluzionăm că se impune, așadar, o necesitate în a fi instituită o *armonie, o ambianță* între ceea ce este restrictiv și ceea ce este extensiv, deci un *bastion cultural* de a da drumul și a desfășura educația în contextul schimbărilor, ale transmodernizării, pe care grecii perioadei eleniste o numeau *Παιδεία* (Paideía) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*. De ce, așadar, se impune conceptul „Cine și ce învață”?.

Abilitatea de iniţiativă a cadrelor didactice și manageriale devine un factor de dezvoltare mult mai important în condiţiile actuale, decât operarea cu resurse materiale, de aceea asigurarea succesului nu se concentrează în jurul problemei de deţinere a resurselor materiale, dar pe capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovaţie [4, p. 6-88]. Astfel, educația și cadrul didactic trebuie să își câștige respectul și dreptatea prin activitatea lor devotată și pasională că ei pot dovedi că știu, că pot să facă ceea ce trebuie. În acest context Tim Brown utilizează sintagma de „*gânditori proiectivi*", deci de „*profesori reflectivi*", care trebuie să se manifeste drept personalitate „*compos mentis*".

Așadar, conceptul respectiv se impune și în contextul următoarei retorici narative: astăzi…, cadrul didactic - încotro: înspre *Hêdonê* (descoperirea plăcerii); înspre *Eudaimonie* (descoperirea fericirii); înspre *Phronêsis* (conştientizarea prudenţei) sau înspre *Ataraxie* (descoperirea calmităţii, a liniştii absolute a spiritului)?. Este indubitabil că fiecare (sau aproape fiecare) cadru didactic își caută fericirea dat fiind că fericirea (la bonheur) „est une activité de l'âme confirmé à la vertu, …de cultiver les différentes vertu: courage, modération, liberalité, magnanimité, douceur, humour, justice etc. (Lenoir Fréderic, *Du bonheur. Un voyage philosophique*. Paris, FPO, 2016, p. 36).

Spre deosebire de alte inovaţii, cele pedagogice presupun un *proces personal şi de creaţie, ele cuprind toată sfera educaţiei şi pregătirii pedagogului*. Contextul în care trăiește fiecare individ ce va adopta inovația este diferit, grupele de referință sunt diferite, percepțiile sunt diferite, ca și normele grupului, care sunt interpretate diferit de fiecare membru. Modul și timpul de adoptare și de cunoaștere a inovației este și el diferit.

BIBLIOGRAPHY

1. BERTEA Iulian-Ciprian, ȚVIRCUN Victor. *Individualizarea în educația adulților*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux", 2024 ISBN 978-9975-3524-8-2. 374.7(075)
2. CALLO Tatiana, „Cont"-ul axiologic al identității profesionale. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (Coord.: Maria Hadârcă). Chișinău: Tipogr. „Print Caro", 2011, p. 150-154 ISBN 978-9975-56-030-6
3. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională*. București: Himanitas, 2005
4. PARADIGMA de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale (Coordonatori: Nelu Vicol). Chișinău: CEP UPSC, 2022, p. 6-88. ISBN 978-9975-46-666-0
5. POPA Carmen Maria. *O școală orientată spre elev*. București: Aramis Print, 2009, p. 4 ISBN 978-973-679-690-6
6. STERIAN Jean-Loren: (https://www.academia.edu/50913630/Zoom_Persona?email_work_card=thumbnail (vizualizat: 23.06.2024)
7. VĂIDEANU, G. Interdisciplinaritate în învățământ, între dezbatere și aplicare. În : *Revista de pedagogie*, București, nr. 2, 1987. ISSN online: 2559 – 639X
8. VICOL Nelu. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău : Tipogr. „Totex-Lux", 2023, p. 230-242 ISBN 978-9975-3524-6-8

COMMUNICATION IN LITERARY CONTEXT: READING LOGS IN PRIMARY SCHOOL

Angelica Hobjilă
Assoc. Prof., PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Reading and the issue of how children of different ages relate to literature is still a trending topic in the field of education. What, how much and how children read and, above all, what they understand, how they interpret, how they place characters, values, actions, etc. in objective, subjective and intersubjective contexts? These are questions whose answer involves, beyond the strictly subjective component of the reader, the manner in which the teacher succeeds in challenging him, in motivating the child reader to read, feel, reflect, make associations, express opinions, etc.
A tool used, in this sense, in school practice, is the reading log, which will be analysed, in this paper, by referring, on the one hand, to the specialised literature and, on the other hand, to the examples of reading logs used in schools in Romania, respectively for the types of tasks provided - along the lines of comprehension and understanding of literary texts - in the in the Communication in Romanian/ Romanian language and literature textbooks in force, in primary school, in Romania.

Keywords: literature, reading logs, comprehension, interpretation, primary school

Introducere

Problematica lecturii, a modului în care copiii din perioada contemporană se raportează la diferitele sfere ale literaturii, ale textului scris, în general, se constituie într-o provocare în plan educațional, reprezentând un subiect în trend atât în studiile de specialitate, cât şi în practica de la catedră, respectiv în preocupărilor părinţilor. În ciclul primar, în contextul în care primii ani de școală sunt subsumaţi ciclului achiziţiilor fundamentale (clasele pregătitoare, I şi a II-a), iar următorii doi (clasa a III-a şi clasa IV-a) – ciclului de dezvoltare, simplul act al citirii de mesaje scrise este pus în relaţie, treptat, cu planul comprehensiunii şi al interpretării de texte de diferite tipuri, al raportării obiective (din perspectiva teoriei literare) şi personale/subiective (ca cititor ancorat într-o serie de variabile de ordin situaţional, relaţional, cultural, social etc.) la acţiuni, personaje, valori, idei, trăiri etc.

În spaţiul educaţional, provocarea este, de fapt, aceea de a-l motiva pe copil să citească şi în afara acestui spaţiu, să-şi descopere şi să-şi cultive gustul (chiar pasiunea) pentru lectură – dincolo de potenţialele influenţe/contraargumente din mediul dominat de tehnologie –, să se bucure de experienţa lecturii, să gândească, să simtă, să facă asocieri, să exprime opinii, să argumenteze preferinţe pentru un personaj, pentru un stil al scriiturii etc. Alături de exemplul/modelul de cititor oferit de către profesor/părinte, un rol deosebit îl au, în formarea copilului-cititor, cheile/grilele de decodare şi interpretare sugerate/recomandate/promovate de către profesor în abordarea textelor literare (şi nu numai), la acest nivel de şcolaritate. Acestea se regăsesc, pe de o parte, în sarcinile de lucru existente în manualele alternative utilizate la clasă şi, pe de altă parte, într-un instrument folosit frecvent, sub diferite forme, în practica şcolii: fişa de lectură (având caracter obligatoriu, opţional sau facultativ, în funcţie de context).

Ambele direcţii de analiză vor fi avute în vedere, în lucrarea de faţă, prin raportare la studiile de specialitate în domeniu şi la realitatea din şcolile româneşti, ultima – ilustrată prin exemple excerptate din manualele de Comunicare în limba română/ Limba şi literatura română în vigoare, în ciclul primar, exemple ce configurează traseul de cititor al micului şcolar prin recomandări de lectură, prin anumite tipuri de sarcini de lucru şi schiţe/modele de fişe de lectură valorificabile şi în demersul individual de descoperire a universului literaturii.

1. Raportări obiective şi subiective la universul lecturii – comunicând despre…, în/prin fişele de lectură

În contextul amplorii luate tot mai mult, în contemporaneitate, de activităţile derulate online, pe social media, cu suport electronic etc., se semnalează atât din practica de la catedră, cât şi în literatura de specialitate, necesitatea identificării, de către profesori (de către educatori, în general – profesori, părinţi etc.) a unor modalităţi de (re)apropiere a copiilor de universul cărţii, de lectură (Dincer, 2020, p. 140), atât prin propunerile subsumate sferei şcolii, cât şi în plan extraşcolar. Raportările obiective la elementele de identitate, în context literar, ale unui text (titlu, autor, tip de text etc.) şi la componentele lingvistice decodate sunt completate de raportările subiective, implicând comunicare despre şi autocomunicare, în acelaşi timp, în condiţiile în care cititorii exprimă (oral şi/sau în scris) opinii, trăiri, împărtăşind experienţe de lectură şi/sau de viaţă asociate descoperirilor făcute prin actul lecturii.

Studiile de specialitate analizează, ca strategii de potenţare a lecturii la diverse vârste, atât valorificarea unor instrumente de tipul fişei de lectură, a schiţei de recenzie etc., cât şi promovarea şi derularea unor activităţi individuale (jurnalul de lectură) şi/sau de grup (clubul/cercul de lectură/literatură, atelierul de lectură etc.).

În ceea ce priveşte fişa de lectură, sunt evidente avantajele utilizării acesteia, cel mai frecvent invocate fiind stimularea autonomiei cititorului şi a reflecţiei asupra celor citite, respectând propriul ritm de lucru (Dincer, 2020, p. 142); dincolo de faptul că îi provoacă pe copii să reflecteze asupra textului citit (Salsabila *et al.*, 2021, p. 195, Gilbert, 2007), fişa de lectură permite profesorului – în context educaţional – „monitorizarea" activităţii de lectură a copiilor (Salsabila *et al.*, 2021, p. 195), ca premisă pentru redimensionări ale actului instructiv-educativ centrat pe abordarea textului literar, ale recomandărilor de lectură, ale manierei personalizate de ghidare a procesului lecturii.

În funcţie de componenţa fişei de lectură, este semnalat, de data aceasta ca dezavantaj al utilizării acestui instrument de lucru, „riscul de a plagia" (Pak & Weseley, Weatherford & Campbell, apud Dincer, 2020, p. 142), de a prelua, din diverse surse, informaţii despre cartea respectivă (neimplicând actul propriu-zis al lecturii, nivelul comprehensiunii şi al interpretării), cu precizarea că acest risc poate fi preîntâmpinat prin lansarea de provocări, în fişa de lectură, sub forma interogaţiilor de gândire şi de simţire, care să nu vizeze doar reproducerea de elemente din textul citit – a se vedea, în acest sens, diferitele exemple de itemi subsumaţi unei fişe de lectură/unui jurnal de lectură: titlu, autor, primul element asociat titlului (formă de „predicţie"), un fragment/o idee care atrage atenţia, opinia despre text, prezentarea pe scurt a conţinutului (Lyutaya, apud Aliponga, 2013, p. 73), ce i-a plăcut/ce nu i-a plăcut cititorului în text (McKenna & Stahl, apud Aliponga, 2013, p. 74) etc., exemple care vor fi confirmate şi completate, în secţiunea următoare a lucrării de faţă, prin elemente excerptate din manualele româneşti de *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română* pentru ciclul primar.

Un alt aspect semnalat în studiile de specialitate şi asupra căruia se atrage atenţia şi în practica din şcoli este caracterul obligatoriu sau, dimpotrivă, opţional, chiar facultativ, al fişelor de lectură (ultimele variante, asociate unui sistem al recompenselor la nivel şcolar); cercetările în domeniu arată că utilizarea, în ciclul primar, a fişelor de lectură obligatorii (implicând un anumit interval de timp acordat zilnic lecturii, monitorizat de către adult) duce la scăderea motivaţiei copiilor pentru lectura din proprie iniţiativă (Pak & Weseley, 2012, p. 252), elevii percepând lectura ca pe o activitate impusă (vezi şi riscul scăderii pasiunii pentru lectură – Salsabila *et al.*, 2021, p. 194). Alternativa realizării voluntare a fişelor de lectură de către copii poate duce, pe de altă parte, la creşterea interesului pentru lectură al elevilor din ciclul primar (Pak & Weseley, 2012, p. 259), fiind important accentul pus pe formarea lor ca

cititori autonomi (Pak & Weseley, 2012, p. 262), coordonată vizată şi prin organizarea, mai ales cu elevii de clasa a IV-a, a unui „atelier de lectură" (Pamfil, 2016), care să vină în continuarea sau în completarea „cercului" sau a „clubului de lectură" (Hobjilă, 2016; Neagu, 2011; Onojescu, 2011; Eftenie, 2008), respectiv ca un cadru prietenos de prezentare a componentelor jurnalului de lectură.

De altfel, beneficiile organizării acestor tipuri de activităţi sunt unanim evidenţiate. Relevante sunt, în acest context, avantajele utilizării jurnalului de lectură – pe linia dezvoltării gândirii critice şi a motivării elevilor să citească mai mult, să se centreze pe detalii/interpretări subsumate textului (Aliponga, 2013, p. 79), ale organizării cercului de literatură – pe direcţia dezvoltării nivelului de comprehensiune şi interpretare a unui text (Certo *et al.*, 2010), a „clubului de lectură" – ca un context de împărtăşire de impresii, gânduri, trăiri asociate unei cărţi (Sugimura, 2015) etc., toate acestea având în comun atenţia acordată „experienţei pozitive de lectură" a elevilor (Nissen *et al.*, 2021), creării de situaţii stimulative pentru comunicarea despre textul literar.

2. Prefigurări ale traseului de cititor al micului şcolar reperabile în manualele de *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română* din România

De la primele poveşti ascultate în lectura părinţilor/bunicilor şi de la primele imagini „citite" cu bucuria descoperitorului („autonom") de lumi, traseul de cititor al copiilor este jalonat de constante, dar şi de variabile, care îi pot da aripi sau care, dimpotrivă, îi pot închide cărări; de aici, responsabilitatea educatorului (profesor, părinte), de a le oferi învăţăceilor în universul literaturii ancore care să se constituie, în acelaşi timp, în repere pe linia comprehensiunii textului literar, a recunoaşterii şi fixării coordonatelor tipologice ale acestuia, dar şi în pretexte/premise pentru asocieri, dezvoltări, predicţii, reconfigurări interpretative contextualizate subiectiv/intersubiectiv, cultural etc.

În acest sens, capătă o importanţă deosebită solicitările/provocările care vin spre copii – în contextul raportării la literatură –, inclusiv sub forma fişelor de lectură care se cer a fi completate, respectiv prin prisma sarcinilor de lucru parcurse – la şcoală sau acasă – din manualele şi auxiliarele în uz. Demersul de faţă va fi centrat pe analiza acestor exemple de fişe de lectură şi sarcini de lucru la care elevii din ciclul primar au acces chiar din paginile manualelor – este vorba despre 38 de manuale aflate în vigoare, în România, la acest nivel de şcolaritate, la disciplina *Comunicare în limba română* (14 manuale pentru clasa I şi 9 manuale pentru clasa a II-a, cu precizarea că pentru clasa pregătitoare nu sunt prevăzute manuale), respectiv la *Limba şi literatura română* (9 manuale pentru clasa a III-a şi 6 pentru clasa a IV-a) – manuale disponibile pe www.manuale.edu.ro şi prezentate, mai jos, cu abrevieri care să ilustreze atât clasa (I, II, III, IV), cât şi numărul manualului (MI 1, MI 2,… MII 1, …, MIII 1, …, MIV 6).

Se remarcă, în formularea sarcinilor de lucru excerptate din manualele analizate, în conformitate cu particularităţile copiilor fiecărei clase, translarea dinspre identificarea elementelor de identitate ale unui text literar (titlu, autor, tip de text) către reprezentări prin desen ale unor fragmente, dinspre diferenţierea elementelor de formă şi conţinut către interpretarea unora dintre acestea şi către realizarea de asocieri, predicţii, contextualizări subiective; relevante sunt, în acest sens, exemple de tipul: desen ilustrând anumite secvenţe (uneori, repere spaţiale) din textul literar studiat (MI 1, p. 142; MI 8, p. 131; MI 10, p. 141; MI 12, p. 128; MII 1, pp. 82, 86; MII 3, p. 97; MIII 3, pp. 44, 87), realizarea propriei ilustraţii asociate unui text liric (MIII 6, p. 130), benzi desenate reflectând episoadele textului (MI 12, p. 128), o diagramă cu „Aşa da/Aşa nu" de completat cu întâmplările din textul literar audiat (MI 1, p. 143), identificarea titlului, a autorului, a numărului de alineate (MI 1, pp. 147, 148; MI 4, p. 132; MI 7, pp. 126, 127 ş.u.; MI 11, p. 54; MII 1, pp. 18, 22; MII 3, p. 45; MII 4, p. 157; MIV 2, p. 79), a numărului de fragmente (MII 1, pp. 30, 58), de versuri/strofe (MII 1,

pp. 47, 62), a personajelor (MII 1, p. 118)/a numărului de personaje (MI 4, p. 132), a trăsăturilor unui personaj literar (MI 2, p. 120; MI 4, p. 133; MI 12, p. 129; MII 3, p. 114), diferenţierea tipului de text (poezie, poveste, invitaţie: MI 1, p. 148; MII 1, p. 126), transcrierea strofei preferate (MI 4, p. 133; MI 12, p. 130), ilustrarea prin desen a personajelor (MI 5, p. 130; MII 3, p. 34), redactarea unui text cu propria perspectivă asupra unui fragment (MI 5, p. 131), asocierea mesajului textului cu un proverb (MI 12, p. 129), asocierea unor trăsături ale personajului cu elemente de limbaj/cu anumite acţiuni (MII 5, p. 121) etc.

Raportările obiective şi subiective la universul lecturii, în general, şi la cel al textului citit, la un moment dat, în mod particular, sunt încurajate prin sarcini de lucru care se constituie în:

(a) premise ale notării de idei raportate la conţinutul/mesajul textului literar – completarea cadranelor (MII 2, pp. 36, 122; MII 4, pp. 103, 128; MII 8, p. 61; MIII 1, p. 135; MIII 5, p. 47; MIII 7, p. 147; MIII 9, p. 111; MIV 1, p. 146; MIV 4, p. 137; MIV 5, p. 92), Harta/schema textului (MII 2, p. 133; MII 4, p. 131; MII 5, p. 145; MII 5, p. 84; MII 7, p. 33; MIII 1, pp. 54, 130; MIII 2, p. 30; MIII 3, pp. 36, 87; MIII 4, p. 42; MIII 5, pp. 30, 138; MIII 6, pp. 74, 136; MIII 7, p. 148; MIII 8, p. 119; MIII 9, p. 89; MIV 1, p. 99; MIV 2, p. 56; MIV 5, p. 14; MIV 6, p. 150), Diagrama Venn cu personaje (MII 8, pp. 91, 113; MIII 3, p. 53; MIII 7, p. 152; MIV 1, p. 152; MIV 2, p. 89; MIV 3, p. 59; MIV 4, p. 140; MIV 4, p. 96), *Reţeaua personajelor* – implicând identificarea personajelor, a trăsăturilor fizice şi morale şi a reperelor textuale asociate acestora (MIII 3, p. 156; MIII 5, p. 109 – cu marcarea relaţiilor dintre personaje; MIII 7, p. 116; MIV 3, p. 110);

(b) prefigurări ale raportării subiective la textul literar: piesă de portofoliu cu o cărticică realizată din desene care să ilustreze povestea preferată (MI 3, p. 128), scrisoare către un personaj (MI 3, p. 129), bilet în care să ofere un sfat unui personaj (MI 12, p. 129), asumarea rolurilor aferente Pălăriilor gânditoare (MII 1, p. 31; MII 3, p. 128; MII 6, p. 95; MIII 1, p. 38; MIII 4, pp. 80, 89; MIII 8, p. 87; MIV 1, p. 34; MIV 2, p. 71; MIV 5, p. 98), respectiv a Cubului (MII 3, pp. 40, 112; MIII 3, p. 140; MIII 8, p. 123; MIV 2, p. 89; MIV 5, p. 46), exerciţiu de completare pe o minifişă: „Povestea mea preferată este… Personajul meu preferat este… Am reţinut întâmplarea…” (MI 14, p. 142), rubrici de tipul *Argumentez* (MII 5)*, Îmi exprim părerea* (MII 5, MII 9; MIII 6)/*Exprimă-ţi părerea!* (MIII 3, pp. 81, 87; MIV 2)/*Ce părere ai…?* (MIII 7), *Îmi exprim emoţiile* (MIII 6)/*Poţi să exprimi o emoţie?* (MIII 7); variantă a jurnalului dublu (MII 5, p. 66; MII 8, pp. 75, 103; MIII 1, p. 68; MIII 2, p. 17; MIII 4, p. 114; MIII 7, p. 155; MIII 8, p. 127; MIII 9, p. 19; MIV 1, p. 29; MIV 2, p. 149; MIV 4, p. 109; MIV 5, p. 51), cvintetul (MIII 7, p. 128; MIII 8, p. 51; MIV 5, p. 98), toate acestea presupunând, pentru cititorul-copil, şi comunicare despre sine, împărtăşire de idei, trăiri, experienţe asociate textului etc.

Traseul lecturii se conturează treptat, prin parcurgerea anumitor categorii de activităţi prevăzute în manualele alternative: *Primele mele lecturi* (MI 1), *Scaunul povestitorului, Colţul de lectură* (MI 6), *Clubul de lectură* (MI 9, p. 117; MIV 4), *Lectură suplimentară* (MII 1), *Jurnal de lectură* (MII 3, MII 6; MIII 5; MIII 7; MIII 9; MIV 5), *Invitaţie la lectură* (MII 5), *Dincolo de text* („Care sunt cărţile tale preferate? De ce?” - MIII 5, p. 13), *Fii activ cu creionul în mână! Lectură* (MIV 2), precum şi prin recomandările de lectură suplimentară – din literatura română şi din literatura străină pentru copii – existente în paginile de final ale majorităţii manualelor (MI 1, p. 152; MI 6, p. 142; MI 10, p. 144; MII 2, p. 144; MII 5, p. 143; MII 7, p. 144; MII 8, p. 144; MIII 2, p. 160; MIII 3, p. 160; MIII 5, p. 144; MIII 8, p. 136; MIII 9, p. 118; MIV 2, p. 160; MIV 3, p. 160; MIV 4, p. 144; MIV 5, p. 160), sau, contextual, prin trimiterile către o anumită carte pe care copiii o pot găsi la bibliotecă (MI 3, p. 132; MI 13, p. 144) şi rubrici de tipul *Indicaţii de lectură* (MI 12, p. 136), *Lectură. Biblioteca mea de vis* (MII 9; MIII 6; MIV 6).

Acestora li se adaugă formele pe care le iau instrumentele alternative de evaluare subsumate comportamentului de cititor al elevilor din ciclul primar, concretizate în exemple precum: proiectul individual *Jurnalul de lectură* (MII 2, p. 40; MIII 7), proiectul colectiv *Cartea noastră cu poveşti* (MI 6, p. 128), proiectele *Personaje preferate* (MII 3, p. 127), *Cartea personajelor* (MII 5, p. 36), *Aprecierea valorii cărţii* (MIII 3, p. 22), investigaţia *Scufiţa Roşie* (MI 5, pp. 130-131)/*În lumea poveştilor* (MI 9, pp. 117-118), o investigaţie vizând identificarea asemănărilor şi a deosebirilor dintre o carte de poveşti cu ilustraţii şi una care conţine doar textul literar (MI 7, p. 134), portofoliul *Pasiunea mea, lectura* (MII 4, p. 140) şi chiar o pagină din Jurnalul de vacanţă cu „Astăzi am citit din cartea/povestea… un număr de… pagini." (MI 8, p. 136) – acest ultim exemplu putând fi pus în relaţie cu analiza din articolul centrat pe utilizarea fişelor obligatorii, ca instrument discutabil de monitorizare a lecturii copiilor (Pak & Weseley, 2012).

Alternativele pentru monitorizarea formală există, de asemenea, în paginile manualelor alternative analizate; se disting, în acest context:

(a) schema propusă spre completare copiilor – fără titulatura de „fişă de lectură" – în manualul MIV 3, p. 129: „Titlul. Autorul. Titlul se potriveşte, pentru că… Cel mai mult mi-a plăcut… Personajul este diferit de mine, pentru că… Personajul este ca mine, pentru că… Partea despre… mi-a amintit de…";

(b) exemple de fişă de lectură – la sfârşitul clasei a II-a: sub forma cadranelor: I. Titlul, autorul, personajele (dacă este cazul); II. „Cui ai recomanda acest text şi de ce?"; III. „Ce ţi-a atras atenţia în acest text? (ce ai învăţat/ce ţi-a plăcut/ce ai schimba/cu ce personaj te identifici)"; IV. „Desen cu un moment reprezentativ din text", sub care sunt conturate cinci stele, cu mesajul „O carte de (colorează numărul de stele acordat)" (MII 7, p. 144; similar, MIII 6, p. 110); în alte manuale: model de fişă de lectură, conţinând: titlul textului, autorul, personajele, locul şi timpul derulării acţiunii, respectiv „povestirea pe scurt a lecturii" (MIII 3, p. 150) – ca variabile, alături de titlu, autor, repere spaţio-temporale, personaje, episoade, este inclusă şi o componentă subiectiv-argumentativă de tipul „Ce ţi s-a părut important? De ce?", în paralel cu trecerea, într-un tabel, a datelor de începere şi încheiere a lecturii textului respectiv şi a răspunsului la întrebarea „Cât de mult ţi-a plăcut?" (MIII 4, p. 47); sunt oferite, de asemenea, elevilor şi grile de autoevaluare a fişelor de lectură, cuprinzând elemente precum: „Citind textul, am aflat… Lectura cea mai interesantă a fost… Cel mai mult mi-a plăcut personajul… Mai puţin atractiv a fost… Părerile mele sunt…" (MIII 3, p. 151; MIV 2, p. 148);

(c) un exemplu de „jurnal de lectură", în care sunt trecute, tabelar, elemente precum: „impresii despre carte (autor, copertă, ilustraţii)", despre personaje („care apar mai des, care plac sau nu"), „gânduri, întâmplări, fapte – trăite de personaj; – care îl emoţionează pe cititor", „Ce mi-am imaginat citind textul?", „Ce aş vrea să mai aflu?", „Cui aş recomanda cartea? De ce?" (MIII 2, p. 20; vezi şi MIII 9, p. 15 – impresii de lectură, preferinţe, sentimente în timpul lecturii; MIV 3, p. 18 – unde apar, în plus, impresii despre coperte, ilustraţii, „ce ai mai vrea să afli", „cui ai recomanda cartea"; MIV 5, p. 10 – aspect diferit: „asemănări şi deosebiri faţă de întâmplări din alte cărţi, faţă de alte personaje");

(d) un „schelet de recenzie": „a. Scrie, într-o propoziţie, despre ce se povesteşte în text; b. Redă, într-o expresie, ceea ce conţine textul; c. Scrie un cuvânt-cheie pentru conţinutul textului; d. Redactează cea mai importantă idee din text" (MIII 3, p. 29; similar, MIII 8, p. 91 – element inedit – alegerea, argumentată, a „culorii" textului; MIV 4, p. 113 – în plus, apare întrebarea „Ce ai face diferit la acest schelet de recenzie?");

(e) sugestiile privind realizarea unui „portofoliu de lectură", inclusiv cu oferirea de materiale care pot fi printate: coperta 1 a portofoliului de lectură, coperta 2, fişa de lectură – cu itemi de completare sau de alegerea a unei variante de răspuns, centraţi pe elemente precum: titlul, autorul, tipul textului, dacă textul a fost citit sau audiat, detalii despre

personaje, dacă povestitorul este „eroul, un personaj din text sau autorul", repere spaţio-temporale, tipul întâmplării (reală/imaginară), cuvinte noi şi sensurile lor contextuale, conţinutul textului, opiniile despre acesta („întâmplare veselă/tristă", „desprinsă din realitate/imaginară", „captivantă/puţin interesantă"; textul a fost perceput ca fiind „lung/scurt", „uşor/greu"), alte impresii ale cititorului, dacă ar recomanda sau nu textul spre lectură unui coleg/prieten (MIII 6, p. 22);

(f) grila de autoevaluare finală a jurnalului de lectură realizat pe parcursul clasei a III-a (MIII 7, p. 159), în care elevii trebuie să marcheze ce cuprinde jurnalul („lista de lecturi recomandate", „lista de lecturi parcurse", lista lecturilor pe care fiecare copil doreşte să o parcurgă în perspectivă) şi ce au completat pentru fiecare carte citită: „o fişă de prezentare generală: titlul, autorul, ilustratorul […], editura şi anul apariţiei, numărul de capitole", „însemnări de lectură" (citate, „portrete ale personajelor", „descrieri de locuri/obiecte/fiinţe"), produse create de către copii, având ca sursă de inspiraţie textul citit (desene/schiţe, organizatori grafici, compuneri), o fişă de concluzii („idei preţioase reţinute", „emoţii, trăiri provocate de lectură", „argumente pentru a recomanda cuiva cartea") – fiind bine marcată, în acest tip de grilă, trecerea de la raportarea obiectivă a cititorului-copil la carte la cea subiectivă.

Un element complementar celor prezentate *supra* (reprezentative pentru comunicarea scrisă despre textul literar) este ilustrat prin exerciţiile de prezentare orală a *Portofoliului cu fişe de lectură* realizat pe parcursul clasei a III-a (MIII 4, p. 153), a cărţii citite pe parcursul săptămânii – cu oferirea de detalii având ca premisă întrebări precum: „De ce citeşti această carte şi nu alta? *sau* Cine ţi-a recomandat-o? Despre ce este vorba în această carte? Ce personaje ai întâlnit? Care dintre ele este preferatul tău? De ce? În care personaj te regăseşti cel mai bine? Ce aveţi în comun? Ce te-a impresionat cel mai mult din această carte?" (MIII 6, p. 141), ca premise ale organizării şi derulării de activităţi nu doar la nivelul clasei, ci şi în cadrul cercului/clubului de lectură, al atelierului de lectură etc.

Se remarcă, în manualele analizate, dincolo de atenţia acordată fixării elementelor de ordin formal şi a celor de teorie literară (prevăzute în programele aferente acestui nivel de şcolaritate), deschiderea către abordarea ludică şi, în acelaşi timp, consecventă, motivantă pentru micii cititori, a lecturii, astfel încât aceasta din urmă să intre în firescul preocupărilor/pasiunilor copiilor din ciclul primar, premisă pentru reflecţii şi împărtăşiri de gânduri, trăiri, experienţe…

Concluzii

Dincolo de deschiderile şi limitările fiecărei epoci, dincolo de clasic şi „în trend", de formatul print sau electronic al unei cărţi, lectura rămâne unul dintre elementele-cheie în formarea unei persoane, oferindu-i acces la lumi reale şi imaginare care îi pot (re)configura traseul personal şi profesional. Este deschiderea de care au nevoie copiii încă de la cele mai mici vârste, de unde necesitatea raportării responsabile (şi creative) a educatorilor (profesori, părinţi) la modalitatea în care lectura le poate fi prezentată celor mici, astfel încât experienţa să fie una pozitivă, stimulativă, formativă, dezirabilă.

La nivelul învăţământului primar, provocările sunt, în acest sens, cu atât mai nuanţate cu cât, trecând prin ciclul achiziţiilor fundamentale şi parcurgând primii doi ani din ciclul de dezvoltare, există riscul ca unii elevi să perceapă drept impunere/obligaţie actul cititului (iniţial)/actul lecturii (cu dezavantaje semnalate şi în studiile de specialitate); alternativa este reprezentată de strategiile valorificate de către profesori, în cadrul lecţiilor aferente disciplinelor *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română* (şi nu numai), de tipurile de activităţi propuse copiilor, de instrumentele de lucru utilizate, existente în manuale (vezi inventarul de exemple prezentat *supra,* din cele 38 de manuale alternative utilizate, în România, în ciclul primar, la aceste discipline) sau create de către fiecare profesor, cu

elemente personalizate puse în relaţie cu particularităţile elevilor fiecărei generaţii (fişe de lectură, cărţi recomandate, maniere originale de prezentare a unui text etc.). Aceasta din urmă se constituie, de altfel, într-o viitoare direcţie de analiză, care merită avută în vedere pe linia optimizării raportării copiilor la literatură şi la universul lecturii.

BIBLIOGRAPHY

Aliponga, J. (2013). Reading Journal: Its Benefit for Extensive Reading. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(12), 73/79. ihttp://www.ijhssnet.com.

Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy Research and Instruction*, *49*(3), 243–263. https://doi.org/10.1080/19388070902947352.

Dincer, A. (2020). "The More I Read, The More I Want To Read": Extending Reading With Reading Logs. *The Reading Matrix: An International Journal*, 20(2), 140-156.

Eftenie, N. (2008). *Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române.* Ediţia a IV-a, revăzută şi adăugită. Piteşti: Paralela 45.

Gilbert, D. (2007). Literacy logs for a diversity of children. *Practically Primary*, 12(1), 11+. https://link.gale.com/apps/doc/A163265285/AONE?u=anon~376a8557&sid=googleScholar&xid=48f166fe.

Hobjilă, A. (2016). *Limbă şi comunicare – perspective didactice. Aplicaţii pentru învăţământul primar*. Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza".

Neagu, C. (2011). *Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar*. Focşani: Editura Terra.

Nissen, A., Tengberg, M., Svanbjörnsdóttir, B. M. B., Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Function and use of literary texts in Nordic schools. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *21*(2), 1–22. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.10.

Onojescu, M. (2011). Cercurile de lectură şi interpretarea. În Monica Onojescu & Alina Pamfil, *Lectură şi interpretare. Simpozionul naţional de didactică a limbii şi literaturii române. Ediţia a XI-a, Cluj, 26-28 noiembrie 2010* (pp. 28-34). Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă.

Pak, S. S., & Weseley, A. J. (2012). The effect of mandatory reading logs on children's motivation to read. *Journal of Research in Education*, 22(1), 251–265.

Pamfil, A. (2016). *Limba şi literatura română în şcoala primară: perspective complementare*. Ediţia a II-a. Bucureşti: Editura Art.

Salsabila, T., Suwarso, P. N., Ratri, D. P., & Utmawati, R. (2021). Reading Log to Promote Extensive Reading Activities: Students' Perspective. *Journal of English Language and Education*, 6(2), 194-201, https://doi.org/10.31004/jele.v6i2.155.

Sugimura, H. (2015). The First Step towards a Critical Perspective: The Practice of Evidence-Based Explanation of a Literary Text in Book Clubs. In: Teranishi, M., Saito, Y., Wales, K. (Eds.). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137443663_17.

Manuale

Andrei, C., & Bălan, C. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Bucureşti: Grupul Editorial Corint. [MI 12]

Andrei, C., & Bălan, C. (2023b). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Grupul Editorial Corint. [MIII 8]

Beşliu, D., & Stănică, N. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura Litera. [MI 10]

Beşliu, D., Stănică, N., & Călin, M. (2023). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Bucureşti: Editura Litera. [MII 8]

Beşliu, D., & Stănică, N. (2023b). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura Litera. [MIII 5]

Beşliu, D., & Stănică, N. (2023c). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Bucureşti: Editura Litera. [MIV 4]

Briceag, A., Bucşan, L., Vlădău, G., Din, L., & Popescu, A. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Piteşti: Editura Paralela 45. [MI 11]

Briceag, A., Bogdan, I. C., Miloş, M. I., & Poştoacă, M. C. (2023b). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Piteşti: Editura Paralela 45. [MII 4]

Briceag, A., Bogdan, I. C., Grigore, M. I., Nicolae, M. A., & Dorobanţu, D. S. (2023c). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Piteşti: Editura Paralela 45. [MIII 1]

Dobra, S., & Malea, A. (2023). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Bucureşti: Editura Art Klett. [MII 2]

Dumitrescu, I., Barbu, D., & Molan, V. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura CD Press. [MI 2]

Dumitrescu, I., Ciobanu, N., & Molan, V. (2023b). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Bucureşti: Editura CD Press. [MII 9]

Dumitrescu, I., Ciobanu, N., & Molan, V. (2023c). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura CD Press. [MIII 6]

Dumitrescu, I., Ciobanu, N., & Molan, V. (2023d). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Bucureşti: Editura CD Press. [MIV 6]

Fîlfănescu, I., Ivaşcu, M., Boerescu, O., Hoaghea, A., Fîlfănescu, C., & Hoaghea, C. (2023). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Piteşti: Editura Paralela 45. [MIV 1]

Gavrilă, R.-M., Picler, S., Feleagă, N., & Săvescu, N. (2023). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Dumitrana: Editura Akademos Art. [MI 14]

Gavriş-Pascu, R., Iovănaş, I. C., Sabou, B., & Scripcariu, M. (2023). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I.* Bucureşti: Editura Art Klett. [MI 4]

Grigore, A., Ionică, N.-S., Niţu, M., & Ipate-Toma, C. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Costeşti: Ars Libri. [MI 5]

Grigore, A., Ionică, N.-S., Niţu, M., & Ipate-Toma, C. (2023b). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Costeşti: Ars Libri. [MII 3]

Grigore, A., Ionică, N.-S., Ipate-Toma, C., Spînu, E.-A., Truţă, C.-C., & Dumitru, V.-M. (2023c). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Costeşti: Ars Libri. [MIII 3]

Grigore, A., Ionică, N.-S., Ipate-Toma, C., Spînu, E.-A., Truţă, C.-C., & Dumitru, V.-M. (2023d). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Costeşti: Ars Libri. [MIV 2]

Iordache, C., Bucurenciu, B.-L., & Mînecuţă, E. M. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura Aramis. [MI 13]

Iordache, C., Bucurenciu, B.-L., & Mînecuţă, E. M. (2023b). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Bucureşti: Editura Aramis. [MII 7]

Istrate, C., Măcean, D., & Koszorus, M. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I.* Târgu Mureş: Edu. [MI 9]

Istrate, C., Măcean, D., & Koszorus, M. (2023b). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Târgu Mureş: Edu. [MII 5]

Mihăescu, M., Pacearcă, Ş., Dulman, A., Alexe, C., & Brebenel, O. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura Intuitext. [MI 6]

Mihăescu, M., Pacearcă, Ş., Dulman, A., Alexe, C., & Brebenel, O. (2023b). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a*. Bucureşti: Editura Intuitext. [MII 6]

Mihăescu, M., Pacearcă, Ş., Dulman, A., Alexe, C., & Brebenel, O. (2023c). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura Intuitext. [MIII 2]

Mihăescu, M., Pacearcă, Ş., Dulman, A., Alexe, C., & Brebenel, O. (2023d). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Bucureşti: Editura Intuitext. [MIV 3]

Mihăilescu, C., & Piţilă, T. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. [MI 1]

Mihăilescu, C., & Piţilă, T. (2023b). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. [MIII 7]

Mihăilescu, C., & Piţilă, T. (2023c). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. [MIV 5]

Norel, M. (coord.), Bucurenciu, P., Piroş, L., Mînecuţă, E. M., & Voina, R. (2023). *Limba şi literatura română: manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura Aramis. [MIII 4]

Onofrei, M., & Bran, S.-A. (2023). *Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Booklet. [MIII 9]

Opriţoiu, C. D., Patrichi, E., Piroş, L., Tăut, A. V., Vasile, I., & Voina, R. (2023). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura Corint Books. [MI 8]

Slavu, P.-V., & Truţă, C.-C. (2023). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I.* Bucureşti: Editura Sigma. [MI 3]

Stan, M., & Dan, I. (2023a). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa I.* Bucureşti: Booklet. [MI 7]

Stan, M., & Dan, I. (2023b). *Comunicare în limba română. Manual pentru clasa a II-a.* Bucureşti: Booklet. [MII 1]

THE INTERSECTION OF FOOD AND CULTURE IN THE DINNER TABLE (EDS. ELLA RISBRIDGER & KATE YOUNG, 2023)

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: Food is a central ritual in our lives, so with Ella Risbridger and Kate's Young's selection of more than 100 writers who wrote about food, The Dinner Table (2023), we witness an amazing ride through centuries of fiction (both British and American), in order to discover the multiple cultural significances food has in our lives. The selection made by the editors of the anthology comes to emphasize the idea that food is culture and therfore, by means of studying it in literature, we can gain access to a better understanding of who we are. Food is a ritual that shapes our identities. As we read the editors' selection of fiction we see how food can tell about people and communities. Food tells about the characters' relationships in a story, about the power characters m have, and sometimes it is used as a metaphor to depict deeper cultural significances. Food can also be a memory trigger, reminding us of past events or characters. In other words, food is never just simply food. Food brings people together, makes them share values and experiences, ultimately leading to better knowledge of ourselves and of the world we live in.

Keywords: food, culture, community, cultural identity, health

Food definitely plays an important part in our lives and if we think about the fact that every culture has its own food and cuisine, we could easily go further and say that food can shape our identities and has a cultural significance. As Crystal King has put it, food is *who we are*: "Food is love. Food is conviviality. Food is politics. Food is religion. Food is history. Food is consolation. Food is fuel. Food identifies us and who we are. It can even help us make sense of our world" (King 2019). Food is also associated with the region it comes from and the way in which it is cooked (this being a technique that may differ from place to place). But exactly because of this, food makes the difference between places and the people who inhabit those places. Food defines our mentalities, and our eating habits define our cultural identity. Moreover, food carries with it a certain symbolism that becomes evident in the rituals people undergo in order to eat. Most of the time, when people celebrate something, they also eat. Every holiday, religious or not, centers upon the idea of people eating together and celebrating a certain dish that is associated with that particular event. This paper wants to explore the way in which food can be perceived as a cultural item and go through the original collection of texts about food made by Ella Risbridger and Kate Young, *The Dinner Table* (2023).

Food is always more than just food as it centers around our lives in almost every aspect. Ella Risbridger and Kate Young's collection of more than 100 writers who write about food comes to demonstrate this idea. The editors of this collection do not restrict themselves to a specific geographical area or only English-speaking environments. They gather old and recent texts from various cultures, just to prove how important food is in our lives. Exactly as J. Michelle Coghlan has put it, food "is also a way of getting at something else: who we are, who we have been, and who we want to be. But what exactly is at stake when we step into the kitchen, choose a restaurant, watch a cooking show, or read about a meal someone else ate? Culinary texts and literary representations of both gustation and gastronomy help bring into profound relief the degree to which food has long served as a cultural marker of complex and oft-conflicting desires, affiliations, and identities – national belonging and regional attachments, class distinctions and racial stereotypes, gender norms

and sexual appetites, agricultural policies and imperial legacies, public agendas and personal tastes" (Coghlan 2018). Nonetheless, this preoccupation with food, especially with the means in which it can be explored from a cultural point of view, is quite a recent one. The same *Cambridge Companion to Literature and Food* (edited by J. Michelle Coghlan) mentions the fact that towards the second part of the 20th century, food has become a topic of interest (Coghlan 2018, 1). In 1985 the Association for the Study of Food was established, and it was only in the 1990s that the term *food studies* first emerged, when a range of disciplines such as anthropology, sociology, cultural geography, women's studies and history began to analyze food (Coghlan 2018, 2). Later on, the subject became a topic of interest for universities as well, various degree programs being established. They were all trying to explore the cultural, economic, historical and geographical aspects of food (Coghlan 2018, 2). These attempts have been very useful in order to understand today the complexity of food in any context.

Discussing all these things with medical students, besides making them understand some cultural matters and principles, becomes important from the perspective of seeing food as an element which influences our health. Besides being culturally situated, food has a practical significance in medicine as treatment plans, recovering from illnesses all center around the idea of food. Food influences our digestion and therefore dietary restrictions are imposed sometimes, when they are necessary. Thus, medical students could become curious to learn about such things. In his book *Food Is Culture*, Massimo Montanari makes an interesting observation stating that food becomes culture only when it is prepared and eaten: "Food becomes culture when it is prepared because, once the basic products of his diet have been acquired, man transforms them by means of fi re and a carefully wrought technology that is expressed in the practices of the kitchen. Food is culture when it is eaten because man, while able to eat anything, or precisely for this reason, does not in fact eat everything but rather chooses his own food, according to criteria linked either to the economic and nutritional dimensions of the gesture or to the symbolic values with which food itself is invested. Through such pathways food takes shape as a decisive element of human identity and as one of the most effective means of expressing and communicating that identity" (Montanari 2006, 12). These two symbolic gestures of preparing and eating the food (only as man can do this) make the difference between us and the animals (Montanari 2006, 38). In the context of discussing these ideas with medical students, the reference to the brief history of the evolution of premodern medicine is worth considering: "The use of fire combines with the development of kitchen procedures not only to improve the taste of foods but also to enhance safety, hygiene, and health. The interdependence of cuisine and dietetics remains a given. We could call this the very basis of food culture itself, which we could trace back to the time when man fi rst learned to use fi re to cook his food. This simple act surely was, from its very beginning, intended to make food more hygienic, as well as more flavorful. Thus, we can state with some certainty that dietetics was born with cooking. With time this relationship became more deliberate and elaborate, evolving into a science of dietetics within the theory and practice of medicine" (Montanari 2006, 57-8). If we bring about these topics with medical students they may become curious to learn about all these things and further to apply this knowledge in discovering pieces of literary works that deal with food and reveal various ideas related to culture and cultural identity. Food tells us about communities at larger scale and therefore makes us understand their cultural identity is shaped. Food indeed involves all our senses, and therefore Montanari goes even further in saying that taste is also a cultural element: "Food is neither good nor bad in the absolute, though we have been taught to recognize it as such. The organ of taste is not the tongue, but the brain, a culturally (and therefore historically) determined organ through which are transmitted and learned the criteria for evaluations. Therefore, these criteria vary in space and in time. What in one epoch is judged positively, in another can change meaning; what in one locale is considered a tasty

morsel, in another can be rejected as disgusting. Definitions of taste belong to the cultural heritage of human society. As there are differing tastes and predilections among different peoples and regions of the world, so do tastes and predilections evolve over the course of centuries" (Montanari 2006, 61). If we think about the fact that we do not share the same experience of tasting food the same way, Montanari's observation is valid. Likewise, this may explain why certain geographical areas seem to favor some specific dishes prepared in a certain way.

Food becomes a tool in fiction to deal with other issues. There should be a reason why writers take such a long pleasure to describe food and entire rituals devoted to food. Food may define characters (therefore mentalities as well), food may refer to social status, being a symbol of power. Food may become a tool by means of which we can understand more about the characters. In crime novels, food may become the very ingredient that triggers death. In the context of talking about the way in which food involves all our senses, food is directly linked to memories, triggering recollections from the past. This last feature, that alludes to memory and recollections, has probably been most explored in fiction: "Taste structures memory— or more specifically, what Proust terms "involuntary memory"— but the corporeal taste of food also compels a complex network of associative memories that emerge out of the narrator's unconscious and conscious minds. Critics have often seen this moment of taste- generated memory as key to the narrative; we see it, by extension, as significant to modernist narrative innovation" (Tinger 2018). But, above all, food may become the actual ingredient that triggers the whole story. People gather together, they eat and start sharing stories and experiences. All these lead to knowledge and, in a way, if we associate food to the religious symbolism of the Holy Communion (Eucharist), food does play a central role in our lives. A community is interconnected by means of the Holy Eucharist which is shared by the members of the community. Symbolically, those who consume it, gain access to something beyond the actual food, as they become wiser, accessing the divine food, meant to counterbalance the biblical episode of Adam and Eve's breaking the law established by God. There, through food as well (the eating of the apple), Adam and Eve experienced the fall. Through Holy Communion, humanity restore the equilibrium destroyed in the Garden of Eden. The collection made by Ella Risbridger and Kate Young display a variety of contexts and instances when people, by means of food, experience life in all its forms: love, death, joy and happiness, frustration, discrimination, travels, cookbooks, poetry and art, all these meant to show the omnipresence of food in our lives, as Gurman Kaur rightly put it: "The omnipresence of food in our lives, owing to its necessity for human existence, has given food a special place in imagery in art. For a long time, despite the important role played by food in myths, rituals, and storytelling, theorists hadn't given it much importance. However, with the recent interest in food studies in the field of humanities and arts, the relationship between food and its role in the lives of characters and the world they live in is being keenly explored" (Kaur 2021). Thus, the collection of writings about food, presented in *The Dinner Table*, tries to explore all these contexts in which food becomes an important ingredient. What is really remarkable with this book is that it does not impose any limits on the use of texts, i.e. the reader will not only find pieces of fiction, but also fragments from cookbooks, travel books, editorials, all meant to show the impact food has on our lives. Food has a cultural impact not only in literary works, but also in newspapers, on blogs (via the Internet), and more importantly, that not only acknowledged writers have access to state their opinions, but anyone who has become aware of the importance of food, no matter the field of activity.

The focus of this paper, therefore, is not on those famous literary works that are present in the book, mingled among less famous authors. We have here a combination of classic literary works and more modern texts, the common ingredient being that of writing about the impact food had at a certain point in their lives. Among the classic literary works

that the reader will find mention should be made of Henry James, Charles Dickens, Lewis Carroll, Jane Austen, Louisa May Alcott, Virginia Woolf or the more recent literary works of Sylvia Plath, Michael Chabon and Helen Fielding. However, it is interesting to discover in *The Dinner Table*, the works of some other authors who are probably less known for the Romanian audience. The authors of the collection give a brief introduction to all these authors, which places them in context, and thus we discover the variety of their fields of activity. Though the texts are not organized in any way to indicate a certain common theme, the reader is allowed to go back and forth in time, in order to discover the complexities of food in an individual's life. Food comes along in travels, and it facilitates revelations and the discovery of other territories with their cultural specificity. Sometimes, food is what keeps different generations bonded together, being the most important element of inheritance. Food is thus perceived as a ritual, keeping history alive. The reader will also see how cookbooks may be become history books, keeping track of all the changes in the history of a people. Food, as we have already said, shapes individualities and describe whole communities. Likewise, some texts will reveal the preoccupation for language in cookbooks and the ways in which a text about food can raise feminist issues. The collection of the texts presented in *The Dinner Table* is definitely worth reading and the reader is likely to discover some interesting facets of food, that they have never thought of.

The most frequently met context in which food is mentioned is when people travel. In Dan Saladino's text, *Hazda Honey from Eating to Extinction.* As the journalist gives an account of his journey to the most isolated Hazda camps, he discovers one of the most amazing foods, honey, which is known for its multiple benefits. As the author travels to these places, he discovers human history at a diminished scale: "To reach the most isolated Hazda camps from Dar es Salaam, Tanzania's largest city, involves an eighteen-hour drive by jeep. Their home is set among a patchwork of shrubs, rock, trees and dust, a landscape occupied by humans for at least 3.5 million years. Looking out across the horizon of Hazda country, it's possible to see human history in microcosm (Saladino 2023, 3). The journey facilitates the discovery of *honey*, with its importance in human evolution (Saladino 2023, 5). The author's revelation at the end of the text is touching for the way in which our lives have changed for the worst, as we have lost touch with nature and its authenticity: "In the place where our ancestors first evolved, sugar in plastic bottles is replacing the sweetness of the food that helped to make us human, honey. Scientists who monitor birdlife in the savannah describe melancholy scenes of birds swooping down, calling 'ach-ech-ech-ech' in the hope of a reply, as their interaction with humans become rarer. The conversation between the two species, thousands, possibly millions of years in the making, may soon fall silent. Encircling the mudbrick hut were newly planted fields of corn. I felt I could have been watching a film in which hundreds of thousands of years of human history was being played on fast-forward, from wild to farmed and from foraged to processed, bottled and branded" (Saladino 2023, 10).

In Salam bint Said's text, *Memoirs of an Arabian Princess from Zanzibar*, an extract from a longer biography, we can see how the author finds it important to keep history alive by writing about all the important events in the becoming of the family. This history has to refer to food: "Now came the second and last meal of the day, at which the family would assemble. Upon its termination, the eunuchs would carry European chairs out upon the broad veranda, but only for the adults" (Said 2023, 20-1). Many paragraphs from this text refer to rituals that were highly valued in the past, including that of cattle slaughtering (Said 2023, 16). The fragment that best describes rituals is the one referring to the dinner taken with the Sultan, paying attention to all the details that were being observed: "Although we possessed a lot of European furniture – lounges, tables, chairs, and even a few wardrobes – we nevertheless sat down to eat in the Oriental fashion, upon carpets and mats next to the floor.

Precedence by rank was strictly observed, the Sultan taking the head" (Said 2023, 21). It is fascinating to see how history, heritage and memories are centered around the eating of food, a moment where the family had to be together. Food is here a mere ingredient that gives access to a family inheritance, that keeps history alive.

The same idea is to be found in another text, *Love, Loss and Kimchi* by Michelle Zauner, an author, but also the lead vocalist of the band Japanese Breakfast. The author gives a description of her multicultural family (American father and Korean mother). Her Korean mother would always cook two different meals in a "wondrous mash-up of East and West" (Zauner 2023, 171). This text is about the appreciation of Korean food, as it came to be discovered more after the loss of her mother: "As I struggled to make sense of the loss, my memories often turned to food. When I came back from college, my mom used to make galbi ssam, Korean short rib white lettuce wraps. She's have marinated the meat two days before I'd even gotten on the plane, and she'd buy my favorite radish kimchi a week ahead to make sure it was perfectly fermented" (Zauner 2023, 172). Learning to cook Korean food makes her feel closer to her mother. The author admits that her food does not taste the same, "but that's OK – they're still a delicious tribute. The more I learn, the closer I feel to her" (Zauner 2023, 173). Likewise, the image of the mother in her dreams – usually as a suffering person – when associated with food, it gains vitality: "One night not long ago, I had a dream I was watching my mother as she stuffed giant heads of Naps cabbage into earthenware jars. She looked healthy and beautiful" (Zauner 2023, 173).

In Naomi Alderman's *Disobedience*, the revelation the character has by the end of the story, as she attended a sophisticated family dinner with curious relatives who wanted to learn about her life in New York, she comes to understand that people were not mean or ill-intended: "They are not bad people. None of them are. […]. They are not cruel or unpleasant or malicious. They didn't deserve to have me smashing my life into theirs. It can't have been right that I did. And if I hadn't? Yeah, that wouldn't have been right either" (Alderman 2023). A different type of revelation (or epiphany, as the title suggests) can be found in Robin Wall Kimmerer's *Epiphany in the Beans*, where food (or the ingredients that make food) are nature's response to our love towards it: "In a garden, food arises from partnership. If I don't pick rocks and pull weeds, I'm not fulfilling my end of the bargain. […]. Something essential happens in a vegetable garden. It a place where if you can't say 'I love you' out loud, you can say it in seeds. And the land will reciprocate in beans" (Kimmerer 2023).

Every cuisine has a story and every recipe has a name, another technique used to keep memories alive as the recipe that are put down in Claudia Roden's story, *The Book of Jewish Food*, all mention the context in which they were cooked and who appreciated the food most: "When I look through the old notes and recipes given by relatives and friends soon after they left Egypt, it rekindles memories of our old life in a vivid way. They are written in French and interspersed with remarks about who gave the recipe long ago in Egypt, how much the dishes were appreciated by a certain person, and the occasion on which they were served. Each recipe has a name" (Roden 2023, 107). Claudia Roden's book becomes even more complex when it acknowledges the fact that Jewish cuisine was influenced by all the regions in which Jews lived. Nonetheless, this was not meant to destroy their cultural identity: "The Jews, […], adapted and adopted, but never lost their cultural identity" (Roden 2023, 114).

The reader can learn about the interesting case of Alissa Timoshkina in *Salt and Time*. The Ukranian writer with a Jewish lineage speaks about the way in which food is connected to memory: "We often need distance and time both to see things better and to feel closer to them. This is certainly true of the food of my home country, Russia – or Siberia, to be exact. When I think of that place, I can immediately hear the sound of fresh snow crunching beneath my feet. […]. Today, whenever I crush sea salt flakes between my fingers as I cook in my London kitchen, I think of that sound" (Timoshkina 2023). The writer also describes the

Russian people based on the relationship people have with their food. It is a paradoxical relationship that can be seen in the Russian psychology: "I often find that Russian cuisine is trapped somewhere between two very opposing ideas: the romanticized notion of Russians eating blinis and caviar every morning, or a stark image of the Soviets gazing at bare market shelves to the soundtrack of their rumbling" (Timoshkina 2023). The ultimate revelation is that the author herself is the product of this paradoxical combination.

Making Menudo with My Abuela by Jene Gutierrez is another fascinating story centered around food with all the implications in our lives. The story begins with the family gathering around a table – every time they visited their abuela, the constant question they were asked was whether they were hungry, "Tienes hambre?" (Gutierrez 2023, 165). The power of *menudo*, this special dish that unites the family is also the author's connection to "a culture I have never felt fully able to claim as my own, due to my biraciality. I straddled the boundary between two cultures, one far more imposing than the other" (Gutierrez 2023, 165). The author has always felt as an outsider as she did not speak the language (Spanish), though she always gelt like home with the family around the table as "Menudo's meaning lies in its roots, rituals and consumption, and its curative power helps restore me to a past that belongs to my Mexican family and their ancestors, a special bond that deepens my relationship to a culture that has always found creative ways to transcend oppression" (Guiterrez 2023, 168). In other words, food transcends all boundaries and may link anyone to their roots.

There are some stories with a feminist touch, such as Hector Abad Faciolince's *Recipes for Sad Women*. The author automatically links the idea of sadness to women and has several ideas (or, better said, food recipes) of how women can transcend this. After presenting several recipes, the author concludes, however, that the best form of healing is spending some time with a friend, around a table: "The rite of tranquillity is the following. Two chairs at a table, liver pate, toast made from fresh wholegrain bread, a chilled bottle of Sauternes, and across from you the face of a friend, a visage you know, one of those you just need to see to have your peace of mind restored" (Faciolince 2023). Un unexpected insertion in the book is *The Recipe Cards of Sylvia Plath*, which are analysed as a form of female writing, probably because women are associated more easily to the idea of cooking. There are male cooks as well, who are even said to be better than women, but it is the mother who has a different belonging to food. She cooks for different purposes, because she takes care of her family, she does that with love, and this is one of the most valuable inheritance a mother could leave to her daughter. The editors of the book find these texts as important as Sylvia Plath's poetry, being a form of female writing, they should never be ignored. Speaking of the writing style, Helen Rosner, a staff writer of the *New Yorker*, makes an interesting observation in her text entitled *Hello, Robert.* She draws our attention to the way in which recipes are written: "They don't read like normal writing, because the success of a recipe isn't measured in how fun it is to read, but how effectively it guides its reader to the promised real-life outcome. They follow a pretty standard structure, too: first the headnote, then a list of ingredients, then the steps. They speak in a brisk, often article-free imperative voice" (Rosner 2023). It would be very interesting to investigate the language of the recipes further, to see if there are any other peculiarities that may say more about the context in which they were written.

The exploration of the texts selected by Ella Risbridger and Kate Young is definitely worth doing as they reveal an amazing world, full of diversity but which is still united by the same preoccupation for food, that can be found in any culture. All these explorations of the use of food in fiction, travel books, cookbooks show nothing but "the increasingly important role that food is gaining today" (Nyman 2007). When talking about culture, in academic contexts, we believe that in order to have a more complex perspective upon that specific culture, it is mandatory today to include some references to its food and cuisine. The

collection of stories gathered together by Ella Risbridger and Kate Young prove how fascinating and offering this field is. Besides the cultural information as such, medical students may become curios to see how individuals relate to food and how this influences our health which is also culturally dictated.

BIBLIOGRAPHY

Alderman, Naomi. ***Disobedience*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023.

Coghlan, J. Michelle (ed). **The Cambridge Companion to Literature and Food**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, p 1, 2.

Faciolince, Hector Abad. ***Recipes for Sad Women*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023, p 133.

Gutierrez, Jene. ***Making Menudo with My Abuela*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023.

Kaur, Gurman. **Food in Fiction** on https://lsrhistory.wordpress.com/2021/11/27/food-in-fiction/, November 27, 2021.

Kimmerer, Robin Wall. ***Epiphany in the beans from Braiding Sweetgrass*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risebridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023.

King, Crystal. ***Why We Hunger for Novels about Food*** on **Literary Hub**, February 14, 2019. – https://lithub.com/why-we-hunger-for-novels-about-food/.

Montanari, Massimo. **Food Is Culture**. New York: Coulumbia University Press, 2006, p 12, 38, 57-8, 61.

Nyman, Jopi & Pere Gallardo. ***Introduction: Setting the table*** in **Essays on Food, Fiction and Culture** (eds. Jopi Nyman & Pere Gallardo-Torrano. Cambridge: Cambridge Publishing Scholars, 2007, p 1.

Roden, Claudia. ***The Book of Jewish Food*** in in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023, p 107.

Rosner, Helen. ***Hello, Robert*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023, p 146.

Said, Salam bint. ***Memoirs of an Arabian Princess from Zanzibar*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023.

Saladino, Dan. ***Hazda Honey from Eating to Extinction*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023.

Tigner, Amy & Allison Carruth. **Literature and Food Studies**. New York: Routledge, 2018, p 107.

Timoshkina, Alissa. ***Salt and Time*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023, p.123).

Zauner, Michelle. ***Love, Loss and Kimchi*** in **The Dinner Table** edited by Ella Risbridger and Kate Young. London: Head of Zeus, 2023.

EXISTENTIAL VALUES - KEY TO TEACHERS' WELL-BEING

Maria Pleșca
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The article addresses the issue of teachers' psychological well-being from the existential approach. The analysis of the theoretical support on neuroticism, emotional exhaustion, and burnout of teachers, as well as resilience to stress led us to the conclusion that the satisfaction of existential needs, regulation of work and rest regime, mastery of self-regulation methods are the foundation for a psychological state of well-being. As a result of the empirical study, we obtained data proving the influence of existential values on psychological well-being, i.e., we came to the following conclusions: ignoring existential values contributes to the manifestation of neurotic states such as maladjustment, guilt, non-acceptance of others, hostility, emotional exhaustion, depersonalization, external control, dependence, escapism. Acceptance of existential values by the teacher implies the formation of emotional states such as adaptability, internalization, self-acceptance, acceptance of others, and emotional comfort.

Keywords: existential values; psychological state of well-being; self-actualization; existential fulfillment; professional conscience.

Studiile psihologice cu privire la activitatea profesională a cadrelor didactice atenționează asupra riscurilor ridicate de neurotizare și de manifestare a unor stări precum anxietatea, sentimentul de vinovăție, ostilitatea, neacceptarea de sine și de ceilalți, dependența, depersonalizarea etc. Pe măsură ce crește durata de exercitare a profesiunii, influența complexă a stărilor emoționale negative asupra personalității didactice conduce la epuizare emoțională și profesională. În acest sens, se pune întrebarea ce factori psihologici pot deveni un sprijin pentru ca profesorul să mențină starea psihologică de bine în profesie un timp îndelungat, să reducă riscurile de nevrotizare și epuizare. Sociologul american Norman E. Bradburn a definit conceptul de stare psihologică de bine ca fiind o stare de echilibru între complexele pozitive și negative ale emoțiilor. Dacă o persoană experimentează mai multe emoții pozitive decât negative, se poate spune că are un nivel ridicat de bunăstare psihologică. Cu toate acestea, dacă se întâmplă contrariul, aceasta indică faptul că există probleme cu starea psihologică de bine. Astfel, M.Paula (2022) a adus o contribuție semnificativă în cercetarea stării psihologice de bine, oferindu-ne ideea precum că menținerea unui echilibru între emoțiile pozitive și negative este cheia pentru obținerea bunăstării psihologice.

Ed Diener (2000) a propus un model original, ce reflectă trei faze ale stării subiective de bine. Acesta constă în componente separate, interconectate, de stare emoțională pozitivă frecventă, stare emoțională negativă rară și evaluări cognitive, cum ar fi satisfacția de viață. Autorul consideră că bunăstarea subiectivă este identică cu experiența fericirii. Astfel, acești autori prezintă o abordare hedonistă a conceptului de bunăstare, dezvăluind bunăstarea subiectivă ca un rezultat sau o oportunitate de a satisface nevoile, care, la rândul său, conduce la plăcere.

C. D.Ryff și A.S. Waterman (2018), adepți ai abordării eudaemoniste a stării psihologice de bine, consideră că dezvoltarea personală și capacitatea de a rezista dorințelor și de a depăși dificultățile pentru a obține beneficii în viitor sunt aspecte necesare ale stării de bine. Ei sugerează că conceptul de „stare psihologică de bine" este legat nu numai de bunăstarea subiectivă, ci și de percepția propriei participări la rezolvarea problemelor

existențiale ale vieții. C. D.Ryff (2018) a propus un model cu șase factori ai stării psihologice de bine, incluzând următoarele elemente: acceptarea de sine, relațiile pozitive, competența, obiectivele pozitive de viață, creșterea personală și autonomia. Potrivit cercetătorilor, aceste aspecte sunt esențiale pentru creșterea personală și capacitatea de a rezista dorințelor și de a depăși dificultățile pentru a obține beneficii în viitor. Potrivit autorului, pentru o stare psihologică de bine și contracararea consecințelor negative ale situațiilor traumatice din punct de vedere psihologic, este necesar să se acorde mai multă atenție consolidării componentelor incluse în modelul celor șase factori ai bunăstării psihologice decât tratării simptomelor negative.

M.V. Seligman (2021), fondatorul „psihologiei pozitivistă" afirmă că influența asupra propriei persoane conduce la descoperirea propriului potențial, a propriilor abilități și la o mai mare satisfacție de viață. Reprezentanți direcției umaniste A. Maslow, C. Rogers asociază fericirea cu autoactualizarea, autoperfecționarea, identificarea libertății interioare cu starea psihologică de bine. Valorile existențiale ale cadrului didactic pot deveni baza satisfacției de viață. Ele îl ajută pe profesor să rămână o persoană care se respectă pe sine și pe elevii săi, care activează în interesul tuturor subiecților implicați în procesul psihopedagogic. Aceste valori sunt într-o continuă schimbare și se dezvoltă odată cu profesorul. Prin urmare, problema influenței stării psihologice de bine a profesorului asupra dezvoltării conștiinței profesionale poate fi abordată din perspectiva orientării existențiale.

Conform conceptului lui A. Längle (2016) despre motivația existențială, nivelurile autoactualizării profesionale a cadrului didactic reprezintă anumite etape de autorealizare profesională și de formare a calităților profesionale și personale. Primul nivel ține de autodeterminare, care este facilitată de mediul educațional nonconflictual și siguranța psihologică. A doua etapă este legată de autoactualizare, unde factorii importanți sunt sistemul de relații reciproce între participanții la procesul educațional, stilul și eficiența activității pedagogice, abilitățile de comunicare ale profesorilor și sistemul de valori pedagogice. A treia etapă este asociată cu autoperfecționarea, unde sunt importante dezvoltarea conștiinței profesionale, reflecția și formarea poziției profesionale. În cele din urmă, al patrulea nivel reprezintă procesul de profesionalizare, incluzând formarea imaginii unui profesor ideal și atingerea maturității atât a calităților personale, cât și a celor profesionale. Astfel, autorealizarea profesională a profesorului este considerată ca un obiectiv de dezvoltare a întregii personalități, trecând prin etapele autorealizării subiective și nivelurile de împlinire existențială. Autorul menționează că „... problema stimulării cadrelor didactice spre autorealizare și crearea unui set de măsuri psihologice care să permită profesorului să se îndepărteze de formele tradiționale, stereotipice de muncă, să actualizeze noi resurse personale, să contribuie la dezvoltarea experienței de împlinire existențială...".

Cadrul didactic poate educa o personalitate în condițiile unei stări psihologice de bine, a stabilității emoționale și satisfacției profesionale. Deci, starea de bine existențială este o stare de interiorizare a sensurilor vieții de împlinire, libertate, autoactualizare, contribuind la o stare emoțională confortabilă și la reducerea riscurilor de nevroză.

Prin urmare, *scopul studiului empiric* este de a identifica relația dintre valorile existențiale și indicatorii sferei emoționale ale profesorilor. Ne propunem să demonstrăm empiric *ipoteza* conform căreia valorile existențiale influențează calitatea stărilor emoționale și determină starea psihologică de bine a cadrelor didactice. Eșantionul studiului a fost constituit din 132 cadre didactice.

Metodologia cercetării: Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale (Carl Rogers, Rozalind Dymond); Chestionarul de agresivitate Bassa-Darkey; Scala de Anxietate Spielberg. Aceste instrumente de cercetare au fost selectate pentru a evalua indirect starea psihologică de bine prin identificarea factorilor de dezavantaj, de manifestare a diferitelor disfuncții emoționale. Pentru a studia manifestarea valorilor existențiale am utilizat tehnici de

diagnosticare a autoactualizării personalității: Chestionar de autoactualizare (A.V. Lazukin); Scala valorilor existențiale (A. Längle, K. Orgler).

Rezultate. Prelucrarea statistică a datelor ne permite să atestăm că legăturile de corelație negative dintre valorile existențiale și indicatorii de nevrotizare indică insatisfacție psihologică, iar legăturile pozitive le interpretăm ca fiind o resursă pentru manifestările de satisfacție și confort emoțional.

Scala „Orientarea în timp" indică cât de mult trăiește persoana în prezent, fără a-și pune viața în așteptare sau fără a căuta refugiu în trecut. Am obținut rezultate care indică relații negative cu iritarea (-0,24), resentimentul (-0,34), indicele ostilității (-0,26), anxietatea situațională (-0,28) și personală (-0,32), epuizarea emoțională (-0,28), depersonalizarea (-0,32), nivelul de neurotizare (-0,42), indicele integral de adaptare Wasserman (-0,44), adaptabilitatea (0,32), inadaptabilitatea (-0,41), lipsa acceptării de sine (-0,42), lipsa acceptării celorlalți (-0,22), indicele integral al confortului emoțional (0,46), discomfort emoțional (-0,49), controlul extern (-0,35) și escapismul (fuga de probleme) (-0,24). Este de remarcat corelația pozitivă cu indicele integral al autoacceptării (0,34), autoacceptarea (0,48), indicele integral al acceptării celorlalți (0,32), indicele integral al interiorității (0,38). Corelațiile obținute confirmă faptul că incapacitatea profesorului de a trăi aici și acum este un indicator al unei stări nevrotice, în timp ce adevărata existență cotidiană cu acceptarea condițiilor de viață este posibilă dacă persoana își asumă responsabilitatea pentru viața sa și se acceptă pe sine și pe ceilalți așa cum sunt.

Au fost stabilite relații pozitive între scala „Valori" și indicatori precum indicele integral de adaptare (0,32), indicele integral de autoacceptare (0,36), indicele integral de confort emoțional (0,35), indicele integral de internalizare (0,32). Acestea ne indică că cadrele didactice care se autoactualizează, străduindu-se pentru relații psihologice armonioase cu oamenii, integritate, frumusețe, autosuficiență, contribuie la o stare psihologică de bine pozitivă dezvoltată, la satisfacție emoțională, la o stare de control asupra propriei persoane și a vieții sale, la relații productive în cadrul grupului social semnificativ. Scala „Valori" este asociată negativ cu agresiunea fizică (-0,26), iritarea (-0,32), resentimentele (-0,38), suspiciunea (-0,32), vinovăția (-0,42), indicele de ostilitate (-0,38), anxietatea situațională (-0,26) și personală (-0,44), epuizarea emoțională (-0,38), depersonalizarea (-0,42), nivelul de neuroticism (-0,38) și indice de neuroticism Wasserman (-0,42), inadaptabilitatea (-0,32), disconfortul emoțional (-0,32), lipsa de acceptare de sine (-0,30) și controlul extern (-0,33). Deci, cu cât este mai mare respingerea valorilor de autorealizare la profesor, cu atât este mai probabil riscul de stări nevrotice.

Scala „Viziunea asupra naturii umane" este corelată negativ cu iritarea (-0,34), resentimentul (-0,44), vinovăția (-0,26), indicele de ostilitate (-0,31), anxietatea personală (-0,31), depersonalizarea (-0,30), nivelul de neuroticism Wasserman (-0.38), indicele integral de adaptare (0,33), inadaptarea (-0,39), neacceptarea de sine (-0,27), indice integral de acceptare a celorlalți (0,32), neacceptarea celorlalți (-0,34), indice integral de confort emoțional (0,33), disconfort emoțional (-0,37), indice integral de interioritate (0,26), control extern (-0,34) și dependență (-0,28). S-a constatat o relație de corelație pozitivă cu indicele integral de adaptare (0,33), indicele integral de acceptare a celorlalți (0,32), indicele integral de confort emoțional (0,33) și indicele integral de interioritate (0,26). Acest rezultat sugerează că capacitatea profesorului de a vedea oamenii printr-un filtru de evaluare sau altul este legată de starea psihologică. Putem presupune că profesorii care sunt atenți la mediul social ce se remarcă prin calități negative pot manifesta nevroză. Profesorii care se concentrează pe un portret psihologic pozitiv al elevilor și colegilor lor sunt mai bine în plan emoțional și mai puțin predispuși la anxietate, iritare și pierderea contactului cu grupul.

Scala „Nevoia de cunoaștere" corelează negativ cu frustrarea (-0,32), resentimentele (-0,30), suspiciunea (-0,32), indicele de ostilitate (-0,34), anxietatea situațională (-0,24) și

personală (-0,38), epuizarea emoțională (-0,47) și depersonalizarea (-0,51). Putem presupune că, cu cât valoarea cogniției este mai scăzută, cu cât interesul profesorilor pentru explorarea lumii din jur este mai scăzut, cu atât sunt mai probabile manifestările nevrotice. Scala „Nevoia de cunoaștere" este corelată pozitiv cu indicele integral de adaptare (0,42), adaptabilitatea (0,44), indicele integral de autoacceptare (0,33), autoacceptarea (0,40), indicele integral de confort emoțional (0,46), indicele integral de interiorizare (0,35). Datele obținute sugerează că o poziție activă în raport cu oamenii și cu sine însuși oferă cadrului didactic posibilitatea de a se raporta euristic la lumea înconjurătoare în dinamică, de a nu adopta un rol pasiv, de a permite oamenilor să se dezvăluie în aspecte noi.

Scala „Creativitatea" este asociată negativ cu resentimentele (-0,24), vinovăția (-0,23), anxietatea situațională (-0,33) și personală (-0,45), epuizarea emoțională (-0,33), depersonalizarea (-0,35). Presupunem că semnificația scăzută a valorii scalei „Creativitatea", șabloanele și rigiditatea percepției pot crește resentimentele, vinovăția, anxietatea, alienarea. O persoană care nu apreciază creativitatea nu caută noi soluții non-standard, se limitează la algoritmii standard și poate repeta situația traumatică. Scala „Creativitate" are o corelație pozitivă cu adaptabilitatea (0,27), autoacceptarea (0,28), indicele integral al confortului emoțional (0,28), confortul emoțional (0,36), indicele integral al dorinței de dominare (0,24). Orientarea creativă a cadrului didactic, capacitatea de a adopta un punct de vedere non-standard asupra unei situații de viață, acțiunile umane contribuie la acordul intern cu ceea ce se întâmplă, acceptarea de sine și de ceilalți ca membri ai unui grup social și stabilirea unor relații confortabile, satisfacție emoțională, stare de calm.

Scala „Autonomia" este legată negativ de iritare (-0,27), vinovăție (-0,32), inadaptabilitate (-0,23), anxietate situațională (-0,30) și personală (-0,44), nivelul de nevrotizare Wasserman (-0,23) și dependență (-0,37). Cu cât autonomia este mai mare, cu atât este mai mică probabilitatea de iritare și sentimente de vinovăție și anxietate, deoarece persoana este orientată spre sine, scăpând de așteptări. Scala este corelată pozitiv cu indicatorul integral al adaptării (0,33), autoacceptarea (0,28), indicatorul integral al confortului emoțional (0,27), confortul emoțional (0,35), indicatorul integral al interiorizării (0,27), indicatorul integral al dominării (0,37), dominanța (0,26). Deci, cu cât autonomia personalității ca calitate a caracterului, ca străduință pentru autoreglare și autodeterminare este mai înaltă, cu atât este mai probabil succesul adaptării sale, deschiderea de a-și asculta dorințele, de a stabili priorități, de a gestiona resursa de energie internă, cu potențial de lider.

Scala „Înțelegerea de sine" este legată de capacitatea persoanei de a-și înțelege și accepta propriile emoții, de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile reacții emoționale, de modul de interacțiune cu lumea înconjurătoare, de o viziune realistă asupra propriilor capacități și limitări, de autoacceptarea holistică, de stabilirea unor obiective adecvate, ceea ce conduce la strategii mai eficiente de reglare a emoțiilor și de comportament adaptativ. Această scală este corelată pozitiv cu indicele integral de adaptare (0,48), indicele integral de autoacceptare (0,39), autoacceptarea (0,44), indicele integral de interioritate (0,34) și confortul emoțional (0,51). A a fost legată negativ de iritare (-0,26), resentiment (-0,39), suspiciune (-0,37), vinovăție (-0,32), indice de ostilitate (-0,41), anxietate situațională (-0,25) și personală (-0,45), epuizare emoțională (-0,34), depersonalizare (-0,45), nivelul de neuroticism Wasserman (-0,43), lipsa de acceptare de sine (-0,33), inadaptabilitatea (-0,41), disconfortul emoțional (-0,48), și controlul extern (-0,38). Cu cât nivelul de autoacceptare a profesorilor este mai scăzut, cu atât cresc riscurile de autocritică, insatisfacție și devalorizare. Un nivel scăzut de autosimpatie conduce la anxietate, dependență de alții, inadaptabilitate și emoți interne tensionate.

Autosimpatia reflectă o atitudine favorabilă față de sine, încrederea în propriile procese interioare și viziuni asupra vieții. Cu cât aceasta este mai scăzută, cu atât este mai mare probabilitatea depresiei, a dificultăților în exprimarea emoțiilor și sentimentelor, a

dificultăților în autoidentificare și în stabilirea contactelor cu ceilalți, ceea ce se reflectă în rezultatele obținute. Scala „Autosimpatia" este asociată negativ cu anxietatea situațională (-0,25) și personală (-0,46), cu depersonalizarea (-0,35), nivelul de neurotizare Wasserman (-0,33), inadaptabilitatea (-0,26), disconfortul emoțional (-0,34) și apatiea (-0,28). Corelația pozitivă a scalei cu indicele integral de adaptare (0,33), indicele integral de autoacceptare (0,24), autoacceptarea (0,41), indicele integral de confort emoțional (0,42), indicele integral al dorinței de dominare (0,38) reflectă realismul în evaluarea propriilor calități, abilități și oportunități, înțelegerea și acceptarea valorilor dezvoltate și a nevoilor vitale, conviețuirea cu sine în armonie, asigurarea satisfacției emoționale, efortul de a influența procesele propriei vieți și contactele din grupul social.

Scala „Contacte" are relații pozitive cu indicele integral al autoacceptării (0,26), autoacceptarea (0,28), indicele integral al confortului emoțional (0,32), iar negative cu iritarea (-0,32), vinovăția (-0,25), anxietate situațională (-0,24) și personală (-0,39), indicele integral al adaptării (0,31), neadaptabilitatea (-0,26), disconfortul emoțional (-0,27). Dorința cadrelor didactice de a stabili contacte emoționale, orientarea spre relații semnificative și apropiate le influențează capacitatea de a construi relații productive în grupurile sociale. Dimpotrivă, cu cât este mai scăzută capacitatea de a interacționa psihologic cu oamenii și de a avea relații de încredere, cu atât este mai mare manifestarea tendințelor nevrotice sub formă de anxietate, instabilitate în menținerea relațiilor sociale și adaptare flexibilă la schimbarea condițiilor de mediu.

Scala „Flexibilitate în comunicare" este asociată negativ cu iritarea (-0,37), vinovăția (-0,33), anxietatea situațională (-0,41) și personală (-0,43), epuizarea emoțională (-0,27), depersonalizarea (-0,31), nivelul de neurotizare Wasserman (-0,36) și disconfortul emoțional (-0,28). Cu cât este mai scăzută la profesori manifestarea flexibilității în comunicare, cu atât este mai puternică manifestarea lipsei de dorință de a schimba stilul de comunicare în funcție de situație și personalitatea interlocutorului, cu atât este mai probabilă manifestarea stărilor emoționale negative, neacceptarea de sine, nemulțumirea în comunicarea cu grupul. Scala „Flexibilitate în comunicare" prezintă o relație de corelație pozitivă cu indicele integral de adaptare (0,26), adaptabilitatea (0,25), autoacceptarea (0,28), indicele integral de confort emoțional (0,35), confort emoțional (0,25). Cu cât repertoriul de strategii comunicative a profesorului este mai larg, cu cât este mai centrat pe înțelegerea celorlalți și pe specificul contactului, cu cât capacitatea de a schimba subiectul conversației este mai ușoară, cu atât nivelul de satisfacție față de sine este mai ridicat, cu atât starea de securitate emoțională, încredere și acceptare este mai ridicată.

Scala „Distanțarea de sine" este în relații negative cu frustrarea (-0,26), resentimentul (-0,26), indicele de ostilitate (-0,27), anxietatea personală (-0,32), nivelul de neuroticism Wasserman (-0,27), inadaptarea (-0,46), autoacceptarea (-0,31), neacceptarea celorlalți (-0,48), disconfortul emoțional (-0,39), controlul extern (-0,50), dependența (-0,36) și escapismul (-0,24). Cu cât capacitatea de auto-distanțare a cadrelor didactice este mai scăzută, cu atât mai pronunțată este concentrarea asupra dorințelor, gândurilor și sentimentelor obsesive și pierderea orientării, cu atât mai probabilă este manifestarea conflictelor nevrotice, neacceptarea de sine și de ceilalți, concentrarea asupra dependenței de factori externi și învinuirea altora pentru problemele proprii, susceptibilitatea la influența altora, evitarea soluțiilor și nemulțumirea față de poziția proprie în grupurile sociale. Scala „Autodistanțărea" are o corelație pozitivă cu indicele integral de adaptare (0,39), indicele integral de acceptare a celorlalți (0,46), indicele integral de confort emoțional (0,28), indicele integral de interioritate (0,46). Această corelație confirmă în mod direct faptul că, cu cât este mai mare capacitatea de a percepe situația în mod realist, fără dependență emoțională de propriile dorințe și intenții, cu atât este mai mare satisfacția față de comunicare și acceptare în grup, cu atât este mai mare satisfacția față de comunicare și acceptare în grup, manifestarea

propriilor capacități, trăirea emoțiilor emergente fără judecată, devalorizare, constrângere, starea de control asupra propriului psihic.

Scala „Autotranscendența" are relații indirecte cu iritarea (-0,27), suspiciunea (-0,33) și vinovăția (-0,31), indicele de ostilitate (-0.32), anxietatea situațională (-0.47) și personală (-0.50), epuizarea emoțională (-0.35), depersonalizarea (-0.44), nivelul de neurotizare Wasserman (-0.49) inadaptarea (-0,62), autoacceptarea (-0,56), neacceptarea celorlalți (-0,52) și disconfortul emoțional (-0,56), controlul extern (-0,55), dependența (-0,39) și escapismul (-0,36). Cu cât transcendența ca acceptare a valorilor altora, subordonarea vieții exclusiv obiectivelor și acțiunilor funcționale este mai scăzută, cu atât este mai mare probabilitatea tendinței spre nevroză, depresie, nemulțumire față de comunicarea în grupurile sociale, alienarea personalității, nemulțumire față de sine, neacceptarea celorlalți, subordonarea față de influența celorlalți, evitarea în rezolvarea problemelor și situațiilor dificile. Autotranscendența va fi dificilă în cazul neuroticismului pronunțat. Scala de autotranscendență este corelată pozitiv cu indicele integral al luptei pentru dominație (0,31), indicele integral al adaptării (0,71), indicele integral al autoacceptării (0,51), indicele integral al acceptării celorlalți (0,60), indicele integral al confortului emoțional (0,63), indicele integral al interiorizării (0,58) și controlul intern (0,24). Autotranscendența ca abilitate de a merge dincolo de autoobservare, corelația emoțională cu sensul global al vieții, realizarea de sine, sentimentul de legătură inseparabilă cu întreaga umanitate, conștientizarea de sine ca parte a lumii naturale și sociale pot influența aspirația de a-și promova ideile, manifestarea abilităților, satisfacția cu comunicarea în grupurile sociale, atitudinea față de valoarea de sine și valoarea gândurilor, sentimentelor și acțiunilor celuilalt, securitatea emoțională și încrederea în sine și ceilalți. Starea de plenitudine a ființei umane influențează potențialul de realizare a oportunităților prin sine însuși pentru ceilalți pe fondul unei stări emoționale pozitive.

Valoarea existențială a scalei „Libertatea" este asociată negativ cu iritarea (-0,31), resentimentul (-0,33), suspiciunea (-0,37), vinovăția (-0,36), indicele de ostilitate (-0,41), anxietatea situațională (-0,45) și anxietatea personală (-0,49), epuizarea emoțională (-0,30), depersonalizarea (-0,42), nivelul de neuroticism (-0,44), inadaptabilitatea (-0,46), lipsa de autoacceptare (-0,46) și lipsa de stimă de sine (-0.46), neacceptarea celorlalți (-0.35), disconfortul emoțional (-0,50), controlul extern (-0,44) și motivația (-0,28). Cu cât la profesori este mai scăzută capacitatea de a găsi oportunități și de a ajunge la o decizie, cu atât este mai probabilă manifestarea la ei a unor mecanisme nevrotice, anxietate, epuizare, alienare, blocaje în procesele de interacțiune dintre subiect și mediu, dezechilibru între cerințele mediului și activitatea mentală, subordonare față de condițiile externe și o stare de tensiune emoțională. Scala „Libertatea" este corelată pozitiv cu indicele integral de adaptare (0,49), adaptabilitatea (0,38), indicele integral de acceptare a celorlalți (0,40), acceptarea celorlalți (0,32), indicele integral de autoacceptare (0,45), autoacceptarea (0,42), indicele integral de confort emoțional (0,47), indicele integral de interioritate (0,41), indicele integral de străduință pentru dominație (0,30). Capacitatea de a găsi oportunități de a lua decizii și de a le realiza în mod liber a cadrelor didactice este legată de capacitatea lor de a satisface nevoile sociale, de modul de a avea o viziune acceptabilă asupra propriei persoane, a vieții sale, a altor oameni, fără iluzii, fără autocritică. Această stare este legată de posibilitatea de a lua decizii bine gândite, de a reacționa adecvat la circumstanțele existente. Atunci când ia decizii, realizând responsabilitatea și încrederea în sine în gestionarea propriei vieți, o persoană se simte satisfăcută din punct de vedere emoțional, ceea ce, la rândul său, oferă încredere și permisiunea de a lua inițiativa, de a influența gândurile și sentimentele celorlalți.

Scala „Responsabilitatea" a dovedit relații negative cu de iritarea (-0,35), resentimentele (-0,48), suspiciunea (-0,51), vinovăția (-0.45), indicele de agresivitate (-0.24), indicele de ostilitate (-0.57), anxietatea situațională (-0.44) și personală (-0.51), epuizarea

emoțională (-0.35), depersonalizarea (-0.46), nivelul de neurotizare Wasserman (-0,56), inadaptabilitatea (-0,68), autoacceptarea (-0,58), neacceptarea celorlalți (-0,54), disconfortul emoțional (-0,68), controlul extern (-0,65), dependența (-0,41) și escapismul (-0,43). Teama de efort, angajament, probleme, orientări obligatorii și garanții poate provoca comportamente defensive la profesori precum iritarea, vinovăția, resentimentul, subaprecierea, anxietatea, capacitatea scăzută de a interacționa cu grupul, neacceptarea de sine și de ceilalți, tendința de a se supune controlului extern, evitarea și nemulțumirea emoțională. Scala „Responsabilitatea" este corelată pozitiv cu indicele integral de adaptare (0,67), adaptabilitatea (0,40), indicele integral de autoacceptare (0,40) și indicele integral de autoacceptare (0,40), indicele de autoacceptare (0,53), autoacceptarea (0,35), indicele integral de acceptare a celorlalți (0,51), indicele integral de confort emoțional (0,58), indicele integral de interioritate (0,59), indicele integral de aspirație la dominație (0,29). Valoarea responsabilității în societatea noastră este destul de ridicată, deoarece este considerată un garant al securității, încrederii și stabilității. Capacitatea profesorului de a-și îndeplini obligațiile, de a duce la bun sfârșit deciziile luate asigură o stimă de sine constant pozitivă, un sentiment de încredere, relații armonioase în societate și dorința de a se autogestiona și de a-și gestiona propria viață.

Scala „Personalizarea"este legată negativ de iritare (-0,33), resentimente (-0,35), suspiciune (-0,42), vinovăție (-0.31), indicele de ostilitate (-0.44), anxietatea situațională (-0.49) și anxietatea personală(-0.58), epuizarea emoțională (-0.39), depersonalizarea (-0.46), inadaptabilitate (-0.69) și lipsa acceptării de sine (-0.60), neacceptarea celorlalți (-0,60), disconfort emoțional (-0,65), control extern (-0,65), dependență (-0,43) și escapism (evitarea problemelor) (-0,34). Sub noțiunea de „personalizare" ca identificator unic al personalității, incluzând caracteristici cognitive, reacții emoționale, trăsături individuale și alte caracteristici, putem observa ce indicatori nevrotici negativi se formează la manifestarea sa scăzută. Cu cât personalitatea profesorului își evaluează mai slab propria unicitate, cu atât este mai mare probabilitatea blocării nevoilor individuale de bază și cu atât este mai mare influența tendințelor de distrugere a personalității exprimate prin iritare, resentimente, suspiciune, vinovăție, anxietate, alienare, neacceptarea propriilor gânduri și sentimente, neacceptarea trăsăturilor psihologice ale altor persoane, depresie emoțională, supunere față de influența celorlalți și a circumstanțelor de viață și evitare în rezolvarea problemelor. Scala „Personalizarea" este corelată pozitiv cu indicele integral de autoacceptare (0,52), autoacceptarea (0,41), indicele integral de acceptare a celorlalți (0,65), indicele integral de adaptare (0,73), adaptabilitatea (0,54), indicele integral de interiorizare (0,64), indicele integral de dorință de dominare (0,31), indicele integral de confort emoțional (0,64). Disponibilitatea cognitivă și emoțională a cadrelor didactice pentru sine și pentru lume influențează atitudinea de acceptare față de sine și față de ceilalți, implicarea și bunăstarea în participarea la procesele de grup, responsabilitatea pentru propriile decizii și propria viață, perseverența, dominanța în grup, starea de percepție pozitivă, siguranța emoțională și încrederea.

Scala „Existențialitatea" este legată negativ de iritare (-0,40), resentimente (-0,51), suspiciune (-0,53), vinovăție (-0,48), indice de agresivitate (-0,25), indice de ostilitate (-0,59), anxietate situațională (-0,51) și personală (-0,57), epuizare emoțională (-0,38) și depersonalizare (-0,51), epuizarea emoțională (-0,38), depersonalizarea (-0,51), nivelul de neuroticism Wasserman (-0,59), inadaptabilitatea (-0,72), lipsa acceptării de sine (-0,64), lipsa acceptării celorlalți (-0,54), disconfortul emoțional (-0,74), controlul extern (-0,67), dependența (-0,46) și escapismul (-0,43). Neînțelegerea de către cadrele didactice a sensului propriei existențe în această lume poate fi exprimată prin sentimente nevrotice, furie, anxietate, epuizare, alienare și neînțelegerea instrumentelor de sprijin personal, diverse forme de inadaptare socio-psihologică exprimate prin conflicte cu oamenii, neînțelegerea

adevăratelor nevoi, gânduri, sentimente, caracteristici individuale, precum și ale celorlalți, supunerea față de influențele externe, evitarea în rezolvarea problemelor și anxietate. Scala „Existențialitatea" are o corelație pozitivă cu indicele integral de adaptare (0,74), adaptabilitatea (0,51), indicele integral de interioritate (0,63), indicele integral de autoacceptare (0,60), autoacceptarea (0,47), acceptarea celorlalți (0,31), indicele integral de acceptare a celorlalți (0,57), indicele integral de confort emoțional (0,67), indicele integral de luptă pentru dominație (0,38). Dedci, la cadrele didactice conștientizarea propriului loc în viață, a sensului propriei existențe și a incluziunii în viață sunt legate de capacitatea de a atinge obiective sociale, de a crea relații armonioase cu oamenii, de a se accepta pe sine și pe alții, ținând seama de diversitatea trăsăturilor psihologice, a credințelor și a sentimentelor, de a depune eforturi pentru a influența poziția sa în societate și de starea de calm și securitate emoțională.

Scala „Realizarea de sine" corelează negativ cu iritarea (-0,39), resentimentele (-0,46), suspiciunea (-0,50), vinovăția (-0,43), indicele de ostilitate (-0,55), anxietatea situațională (-0,52) și anxietatea personală (-0,60), epuizarea emoțională (-0,40), depersonalizarea (-0,51), nivelul de neuroticism (-0,59), inadaptarea (-0.74), neacceptarea de sine (-0,65), indicele integral al acceptării celorlalți (-0,64), acceptarea celorlalți (-0,36), neacceptarea celorlalți (-0,60) și disconfortul emoțional (-0,73), controlul extern (-0,70), apatia (-0,47) și escapismul (-0,41). Corelațiile obținute sugerează că la cadrele didactice realizarea de sine este imposibilă sub influența tendințelor dezadaptative din sfera emoțională și personală. Indecizia, anxietatea, incapacitatea de a dialoga, responsabilitatea scăzută pentru propriile decizii, evitarea problemelor, constrângerea în exprimarea de sine reduc sentimentul de plenitudine a vieții la cadrele didactice.

Scala „Realizarea de sine" , care presupune conștientizare, plinătate a vieții cu sens, dialog cu lumea cu orientare spre realizarea sensurilor bazate pe propriile nevoi, obiective, sentimente - este strâns legată de indicele integral de autoacceptare (0,59), autoacceptare (0,47), indicele integral de confort emoțional (0,69) indicele integral al interiorității (0,67) indicele integral al aspirației la dominație (0,37), indicele integral al adaptării (0,77), adaptabilitatea (0,55), ceea ce se poate foarte bine exprima printr-un bun contact al cadrului didactic cu sfera relațiilor pozitive cu sine, acceptarea celorlalți așa cum sunt, echilibru în sfera emoțiilor și sentimentelor.

Date interesante și demne de interpretare au fost obținute în urma analizei corelațiilor negative dintre scalele „Valori" și „Agresiunea fizică" (-0,29). S-ar părea că o cunoaștere de sine dezvoltată ar trebui să asigure controlul emoțiilor, însă datele sugerează că, cel mai probabil, agresiunea, ca cel mai vechi mecanism de adaptare și răspuns la factorii declanșatori din mediu, nu este determinată de valori existențiale și nu asigură controlul psihicului, având în centrul reacției un obiect extern.

Scala „Reducerea realizărilor profesionale" nu a dovedit nici o corelație cu valorile existențiale. Probabil individualitatea la nivel social reflectă doar o caracteristică a lumii interioare a cadrului didactic. Valorile existențiale reglează starea de bine în sfera afectivă interioară. În același timp, sensurile personale sunt atât de interiorizate încât nu pot influența funcțiile sociale, în special, evaluarea succesului profesional.

Concluzii

1. Abordarea științifică ne permite să generalizăm opiniile cu privire la conceptul de „stare psihologică de bine" ca un set de caracteristici precum: înțelegerea propriului loc în viață, acceptarea propriilor realizări sociale, trăirea conștientă a sensurilor vieții, valorile personale, împlinirea existențială, determinantele psihologice și morali ale dezvoltării personale, satisfacția de sine și de propria viață.
2. Studiile științifice confirmă faptul că bunăstarea psihologică este o condiție profesională determinantă pentru profesori.

3. Cercetarea a relevat o serie de relații care susțin ipoteza că valorile existențiale „Realizarea de sine”, „Existențialitatea”, „Personalizarea”, „Responsabilitatea”, „Libertatea”, „Autotranscendența”, „Autodistanțarea”, „Flexibilitatea în comunicare”, „Contactabilitatea”, „Autosimpatia”, „Autoînțelegerea”, „Autonomia”, „Creativitatea”, „Nevoia de cunoaștere”, „Viziunea asupra naturii umane”, „Orientarea în timp” influențează calitatea stărilor emoționale și stau la baza stării psihologice de bine a profesorilor. Ignorarea valorilor existențiale contribuie la manifestarea unor stări nevrotice precum inadaptarea, vinovăția, autoacceptarea, neacceptarea celorlalți, ostilitatea, epuizarea, depersonalizarea, controlul extern, dependența, escapismul. Acceptarea valorilor existențiale de către profesor presupune formarea unor stări de adaptabilitate, interiorizare, autoacceptare, acceptarea celorlalți, confort emoțional etc.

4. Starea psihologică de bine a cadrelor didactice este asociată cu manifestarea stărilor emoționale adaptative pe baza valorilor sociale acceptate ca existențiale.

BIBLIOGRAPHY

DIENER E. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index // American Psychologist. 2000. Vol. 55, no. 1. pp. 34–43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

DIENER E., CHAN M. Y. Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity // Applied Psychology: Health and Well-Being. 2011. Vol. 3, no. 1. pp. 1–43. https://doi.org/10.1111 /j.1758-0854.2010.01045

KUMAR S.P. Workplace Spirituality as an Antecedent of University Teachers' Subjective Well-being: Mediating Role of Job Satisfaction and Job Performance // Journal of Engineering Education Transformations. 2020. Vol. 33. pp. 137-146.

LÄNGLE A. Traumă şi sens - Împotriva pierderii demnităţii umane. Existenzanalyse 23, 1/2016, pp. 4-11

PAULA M., JENA L.K. Workplace spirituality, teachers' professional well- being and mediating role of positive psychological capital: An empirical validation in the Indian context // Int. J. Ethics Syst. 2022. Vol. 38. p. 1–28.

Relationship between Different Dimensions of Workplace Spirituality and Psychological Well-Being: Measuring Mediation Analysis through Conditional Process Modeling / Ahmed R.R., Soomro F.A., Channar Z.A., Hashem E A.R., Soomro H.A., Pahi M.H., Md Salleh N.Z. // J. Environ. Res. Public Health. 2022. Vol. 19, 11244.

RYFF C. D., WATERMAN A. S. Reconsidering happiness: a eudaimonist's perspective // The Journal of Positive Psychology. 2018. Vol. 3, is. 4. p. 234–252.

СЕЛИГМАН МАРТИН Э. П. В поисках счастья: как получать удовольствие от жизни каждый день: пер. с англ. 2-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 317 с.

ROMANIAN PSYCHOLOGY DURING THE COMMUNIST REGIME BETWEEN COMPLETE FAILURE AND SCIENTIFIC EXCELLENCY. AUTHORS AND CULTURAL PERSPECTIVES

Adrian Păcurar, Lia Lucia Epure
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad, Assoc. Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: This paper is dealing with a relatively sensitive topic. We talk here about the structural and historical situation in which has wrecked the Romanian psychology during the years of the communist period in Romania. This study is designed to furhter develop some of our already published ideas regarding the general evolution of the Romanian psychology under the communist regime. Thus, one of our previous study could be considered here only as a point of departure for a deeper exploration, a one which could offer in the end a structural and complete image upon the entire historical period in terms of its general impact upon Romanian psychology viewed not only as a distinct academic field but also as a distinct cultural topic. In contrast with our previous study here the main purpose is not limited in depicting a general picture about the tragic destiny of the Romanian psychology during the totalitarian period but to further disclose a structural historical frame in which this profoundly negative evolution had determined the complete failure of psychology as an academic field in Romania within that historical period but also to disclose some of the significant achievements for the Romanian psychology under those very difficult historical circumstances. In order to do this the present study is focused upon three distinct topics. The first one is aiming to disclose the general historical premises from which the decline has begun for Romanian psychology after the advent of communism to power in the country. The second one is focused only upon the need to understand the structural and historical conditions for Romanian psychology during the communist era by trying in the same time to disclose some of the very few scientific and cultural accomplishments which, yet, Romanian psychology was able to obtain in that grim historical context. In the end, the last goal of the present study is aiming to understand in which way or measure the huge historical damage inflicted by the communist regime to Romanian academic field of psychology could be repaired and how long will take for contemporary Romanian psychology to achieve a complete, reliable and credible recovery. A distinct and brief perspective about the current status of historical studies regarding the situation of Romanian psychology during the communist regime is also included within this study.

Keywords: Psychology, History, Communism Regime, Scientific Excellency, Romanian Pychologists.

Introduction. Within the general frame of this study our aim is designed to uncover, in a brief manner, some specific elements regarding the status of Romanian psychology, as a distinct *academic field* but also as a *cultural dimension*, during the period of communist regime in the country. In order to achieve this goal we propose here an *integrated perspective* formed by three distinct lines of approach.

Firstly, we want to uncover the *preliminary conditions* in which Romanian psychology was developed its existence *before* the communist regime came to power in the country. These elements are crucial because they represent a solid point of departure for any analysis which tries to understand what happened with this discipline *after* the advent of the communists to power in Romania. Understanding *the preliminary* historical conditions means in fact nothing else than understanding *the premises* from which the downfall has begun for Romanian psychology.

Secondly, as we already mention, our purpose is also to obtain a coherent, comprehensible and summarized frame through which the entire negative evolution of the

academic field represented by psychology during the communist period from Romania could be described and understood. As we will see this grim historical period for Romania was not entirely a negative one for Romanian psychology because, yet, a very limited number of Romanian authors were able to publish valuable works in the field. Our study will try to show some of these achievements.

Thirdly, in the end, we also want to understand in which way or in what measure this huge *historical disaster* could be repaired and could be, if ever, really obtained a complete rebuilding of Romanian psychology as an academic *honest*, *credible* and *internationally integrated* scientific field but also as a general cultural undertaking. Here also, of course, appears the question regarding the duration of this possible and desirable recovery. Thus, we can ask ourselves, how long will take for this hypothetical recovery to be complete and which would be the main obstacles in front of obtaining it?

Before we go further we also want to add here some preliminary remarks. Some of these are general and some are strictly linked with the essential goal of our endeavour. Thus, as a general observation, we mention here the fact that the study upon the status of Romanian psychology during the communist regime has already generated a significant number of books and studies. *However, no matter how good they are, a vast, complete and integrated project for the purpose of understanding Romanian psychology under communism is yet to be constructed.* We consider that is simply not enough, for a proper and deeper historical understanding, to limit the study about this type of topic only to some chronological or general remarks. It is imperative to uncover the entire evolution of Romanian psychology during the communist era within a *wider frame*, a one which must be able to depict a *structural* and *historical* net of complex correlations between the academic dimension and the political or cultural one. About the crucial issue of the status regarding the study of Romanian psychology during the period of communist regime and especially about the books and studies which have been already published on this topic we will talk in an extensive manner later within this study.

The second remark here is about the specificity of this study. Thus, this study is designed to be seen as a *point of departure for further investigations* upon the history of Romanian psychology under the communist regime, investigations which will have as an ultimate goal the obtaining of an *integrated historical picture* about the entire period but also the disclosing of a general picture about the status of Romanian psychology *at the end of the communist regime*. This last element is crucial because only if it is known the reality in which has wrecked Romanian psychology within the communist period but also shortly *after* this period has ended is possible to obtain a realistic and credible picture about its status at the present moment.

Premises and points of departure for Romanian psychology at the beginning of the communist regime in Romania

Any historical study which aims to depict a realistic, credible and honest trajectory in time of an academic domain must start from the fundamental ideea that *any proper understanding of a given historical period must include a proper understanding of its preliminary conditions*. We can not understand the impact of the communist period upon Romanian psychology unless we do not understand the *historical premises* of this devastating period for the country. *In the case of psychology this means in the first place the necessity of obtaining a realistic picture about its general status before the communist regime*. And this task could be achieved by disclosing in a brief and coherent manner some distinct elements regarding the key factors which are relevant for the development of any academic domain within a general political and cultural context.

Before we go further we want to say few words here about the *methodology of research within the academic field of history* in general but also about *the need of having an epistemological training in historical research for researchers* and especially about the relevance of these two elements within any process of studying the history of psychology. Thus, how we all know, any serious work on history in general or, in our case, on history of psychology in particular, must be based, directly or indirectly, in order to be considered reliable, objective, solid and effective, on a solid epistemological ground. It is not our intention to enter here in a large theoretical detour upon this topic. However, it is important at this point to mention that we are proposing an integrated and simple conceptual model for the particular task of studying the history of Romanian psychology during the communist regime in the country, *together with its preliminary historical premises and its general status shortly after the collapse of the communist regime*, a model which is taking into consideration three distinct elements

The first one is strictly limited to the task of describing, through a relevant and consistent set of parameters, the status of *human resource* within the field of psychology as an academic distinct domain.

The second one is designed only to uncover the general *political context* from the country and especially to describe the impact of this context upon the academic world in general and upon the development of psychology in particular.

Finally, the thrid one is aiming to uncover the general *cultural context* and atmosphere in Romania from different periods of historical time that are relevant for understanding the evolution of Romanian psychology. In our view this element is also important and relevant because through it we could understand many other elements involved within the process of historical general evolution fot the Romanian psychology.

All these particular topics are crucial in order to understand the evolution of Romanian psychology and all of them could be applied in any endeavour of a historical research *before* but also after the *advent* to power of the communist regime in Romania. And, of course, all three distinct elements could be also applied in historical research designed to uncover the status of Romanian psychology shortly after the collapse of the communist regime. *This is why all three elements will be used within all three stages of our brief study and within all three different historical moments.*

In addition to what we said until this point is absolutely necessary to mention within this context some of the contemporary ideas regarding the *methodology of historical research* in history of psychology. Thus, how in general is relatively well known, today the historians of psychology are using, in a more or less consistent form, some conceptual frames designed to improve the previous methodological tools and to build this distinct theoretical domain in order to obtain a more accurate and effective picture about the general historical evolution of psychology. One of these frames is talking about the distinction between the so called *old history of psychology* and the *new history of psychology* (Lovett, 2006). Without entering here in further details we summarize this conceptual frame, *at its most basic assumption*, by saying that for this model any relevant and serious study upon the history of psychology must be build on a research focused *only* upon the so called *primary sources. This means, among other things and within a simplified frame, that for this theoretical model any historical research in the field of psychology and especially regarding its evolution in time must be based primarily on those works which had a direct impact upon the epistemic core of psychology and which had influenced its development* (Furumoto, 1989). We must mention here that in the last period there were some serious debates about this general model, at least in its general formula, and some of its opponents have rejected it in a very solid manner (Brock, 2017). And lately, Lovett added a more comprehensive and detailed work about the epistemological problems which are present within the conceptual pair of *new* and *old* history

of psychology in his efforts to defend his own epistemological position about this topic (Lovett, 2022).

In Romania, the model, or at least some parts from it, of studying the history of psychology through primary sources and especially by using the conceptual pair build upon the distinction between the *new* and the *old* psychology has been applied by some authors within their effort to uncover th evolution of this disicipline throughout its entire existence within Romanian culture in general (Ferencz, 2022). The author invoked here is explicitly refers, when is talking about the conceptual pair formed by the *new* and *old* history of psychology, and especially when he underlines and depicts the concept of *new history of psychology*, to work of Benjamin Lovett (Lovett, 2006) as the one of most significant work about this specific topic (Ferencz, 2022, p. 29) but, however, the author which formally *summarized* this conceptual model was not Lovett but Laurel Furumoto (1989). The cited work of Lovett by the Romanian author within his own research *is only a critical response to Furumoto`s general position and it can not be considered as the original provider of the main theoretical core of the model* (Brock, 2017). And it is also important to mention within this context the fact that the original source of this conceptual model was formulated in the 1960s and its core elements were only extended and refined in 1980s (Furumoto, 1989). However, given the methodological context of the present study, maybe it is not irrelevant to mention here that significants parts from the model were, as we seen, severely criticized and contested and also some of its implications regarding the so called *new history of psychology* are for many leading scholars very problematic and debatable. We will return to this aspect later within the present study when we will try to obtain a picture about the current status of research in the field of general history of Romanian psychology but also about the current situation regarding the research upon the history of Romanian psychology during the communist regime in particular. What we can add here for sure is the observation that, generally speaking, all those which are involved in any historical research must be properly trained in the field of epistemological and methodological perspective regarding their particular domain of interest.

In order to end these preliminary considerations we want to add here two more aspects. Firstly, we want to underline the fact that *our project is proposing a simple and intuitive model designed to contain an integrated picture about the general status of psychology in Romania during the communist regime*. Thus, in order to develop this type of study, in our view, it could be used primary *but also secondary sources*. Secondly, we also want to emphasize the fact that *these general types of sources must be always completed by an integrative perspective upon the entire historical period.* We do not have the pretention to consider that this simple conceptual model, one which, of course, it is not new, is the only possible and acceptable model but, however, in our perspective this model is the most relevant one in order to uncover a clear and *credible* picture about the Romanian psychology during the dark historical period for the country which was the period of the communist regime.

After expressing these theoretical aspects upon the methodological problems we can now talk directly about that *historical context* which was in itself *the premise* and *the point of departure* for Romanian psychology at the beginning of the communist regime in Romania during the 20th century. Thus, regarding the first conceptual element which we propose in our model of historical research is the element given by the status of *human resource* within the academic domain of psychology. We have here in mind the need of getting a clear, complete and relevant picture about the features of human resources within the field of academic psychology in Romania *before* the communist regime came to power. After this, further within the historical analysis, we will see how the features of human resource from the field of Romanian psychology were changed during the period of communist regime and also we

will see the characteristics of the human resource from this domain *at the end* of the communism in the country. In brief, we consider that by analyzing this specific element some relevant things could be uncovered within any historical study about the evolution of psychology in Romania *before* and *after* the beginning of the communist regime in the country.

The second element is about the general political context *from the country*. This element is also more than relevant, as we all know, because the political frame, sooner or later, in every type of society, will have a direct impact upon the quality and also upon the scientific relevance of various academic fields. And here too the proposed element could be used within all stages of the historical analysis.

And finally, the third element is given by the general *cultural context* from the country. This is also a very important aspect because in many ways the cultural atmosphere from a country could have a significant impact upon some different elements or aspects from the academic domains. Of course, this element is also relevant here within all stages of historical research.

Now, in brief, given the above structural tools, we can disclose the *general status* of the Romanian psychology before the communist regime came to power in the country. It is relatively easy to obtain a *structured response* to this issue starting with the elements proposed through our model. Firstly, *regarding the general status of human resource from the field of psychology in general before the beginning of the communist regime in Romania, it is very simple to see that the human resource from within this academic domain was formed and educated by respecting western academic standards*. As it is well known, even from its origins in 19th century, the Romanian psychology was always linked with the western academic elites from the field and was always performed by respecting solid and credible scientific standards. This reality was dominant for the Romanian psychology during almost the entire period of the first half from 20th century. So, the *quality* of human resource from the academic field of Romanian psychology before the beginning of the communist regime was indeed a robust one and very well connected with the western academic elites from the domain. It is sufficient here to offer only one example in order to illustrate our opinion. We have here in mind the dramatic case of Nicolae Mărgineanu who finnished his doctoral thesis with one of the most important psychologists from the 20th century in America, Gordon Allport (Mărgineanu, 1991). His case is not a singular one and is perfectly able to illustrate the *high quality* and the *relevance* of the Romanian academic staff in the field of psychology before the advent of the communist era for the country.

Regarding now about the political context and without entering here in too many historical details we can say that political conditions in Romania before the starting of the communist regime were far from being normal or desirable but, however, *the political general context before the communist era was not yet a totalitarian one.* This is an important element to mention because with all the difficulties and despite of all negative political elements the Romanian psychology before the period of communist regime, as a distinct field of academic training, was not blocked in some ideological restraints and the Romanian psychologists were not stuck within an isolated academic life strictly limited to local scientific productions and severely hit by ideological limits.

The cultural context before the advent to power of the communist regime was more acceptable than the political one and this is simple to understand as long as many of the most relevant creators and authors from the Romanian culture in 20th century had delivered most of their outstanding works before the advent of the communist regime to power. Of course, neither the political context nor the cultural one from Romania before the communist period should not be idealized but, however, both of them represented, however, better historical conditions for Romanian psychology than these were during the period of communist regime.

We are fully aware of the fact that the above historical picture represents a very simplified historical description but, however, in its general lines not only that is true but also has the power to shed light about the general status of Romanian psychology, *in all its forms of expression*, from before the beginning of the communist regime in the country.

Thus, Romanian psychology, before the communist regime, was indeed in a significant *positive position* from many and relevant points of views. Its human resource was well prepared and trained, fully open to western cultural values and closely connected with the western intellectual elites from the field. There were indeed outstanding academic performances and the academic staff from the domain was comparable at any moment with its western counterparts. The main academic centers from Romania, Bucharest, Iași and Cluj were indeed points of excellence and we think *that their academic, scientific and cultural performances in the field of psychology were far superior from what is happening with the Romanian psychology today*. This profoundly positive historical situation was in fact the general point of departure because from this historical context has begun the downfall of Romanian psychology during the communist regime.

Structural and historical features of Romanian psychology during the communist regime

This distinct topic from our study is aiming to uncover the set of characteristics regarding Romanian psychology during the communist period. *These features, in our view, could be obtained in a coherent manner by using the general perspective through which we uncovered the features of Romanian psychology before the beginning of communist regime.* Thus, the same set of methodological tools could be extensively used in order to understand and to see *the face* of Romanian psychology under the communist regime.

So, if it is to speak now about the distinct academic domain of psychology we can depict here some *structural features* which were indeed obvious during the period of totalitarian regime in the country. Thus, if we want to see which was the status of human resource from the field of psychology during the communism period in Romania then it will be easy *to uncover the path through which the communist regime, by its actions and decisions, affected the quality of human resource from this field*. In the first place we must to be aware of the fact that the human resource from the domain, a human resource *inherited* from the previous historical period, continued for a while to have a direct impact on the academic level. But, however, this was only for a short period of time because the communist regime started *to marginalize* and *to eliminate* from the system the old segment of *high quality academic staff* from within the domain of Romanian psychology. Some members of former academic staff had ended in prisons and others have been pure and simple eliminated from the academic system (Neculau, 2008). It is important to mention within this context that the opressive character of the communist regime had an impact not only upon the psychologists but upon the members of the entire academic and cultural community which were, in one way or in another, linked with the field of psychology and clinical psychology or psychiatry in general (Vianu, 2023). Regarding the quality of the human resource the entire situation described above generated, within a very short historical time, at least two major profoundly negative consequence for the entire segment of Romanian academic psychology. Firstly, there was a dramatic and quick crash of the academic level from the field of psychology. And secondly, given the fact that the old teachers were eliminated from the system, this meant that the new generations of students remained without proper guidance and forming. This situation had a dramatic impact upon the entire evolution of Romanian psychology after the war and *many of its consequences are yet visible today regardless of we like it or not and regardless if we have or not the decency to admit this.* Thus, in brief, it can

be said that the human resource from psychology was in Romania, at the beginning of the communist regime, a very good one but the quality of it had deteriorated in a very short time. The communist regime had achieved the grim performance to eliminate from the academic domain of psychology a human resource which was very well trained, extremely well prepared and which also was closely linked with its western counterpart. This happened, as it is well known, not only within the domain of psychology, but in every social and humanistic academic domain. *Yet, the psychology received the hardest blow and everything culminated later with the complete closing of psychology as an institutional academic domain.*

Regarding now the political context the main point of interest in order to undestand the evolution of Romanian psychology during the communist regime was the *ideological influence* especially upon the epistemological level of psychology. Even if the ideological impact was not always abrupt and oppressive its dark shadow has always been above the Romanian psychology during the entire period of communism. Another aspects within the frame of analyzing the political context are represented, on the one hand, by the set of *restrictions* and *forms of censorship* regarding the process of publishing different works in the field of psychology, and, on the other hand, by the *interdiction of having academic connections with the western academic world from the field of psychology*. These elements had also a dramatic impact upon the *scientific quality* of the Romanian psychology even if, however, some outstanding works have been published during that period. The losing of access to the western academic field of psychology meant for Romanian psychologists that they had to manifest themselves only within an isolated frame, *a frame which was limited to the needs of the communist regime*, and thus the Romanian psychology was blocked in its normal international evolution. Even today this mentality based upon almost only local academic criteria are yet visible among Romanian psychologists (David, 2015). The first aspect indicated here was present through entire set of limitations and censorship methods used by the communist regime in order to forcedly adapt the epistemological base and content of academic and cultural psychology to its ideological and epistemological needs.

The understanding of cultural context from the communist period is closely linked with the understanding of the political context. As it is known there were different periods in which the intensity of censorship was indeed very powerful but, however, there were periods when this reality was less severe and did not manifest itself in a direct and very brutal manner. And within these periods some of leading Romanian psychologists from the second half of the 20th century managed to publish outstdanding works which are relevant not only for the limited area of academic psychology but also for a larger cultural horizon. We will see few examples of these achievements within the next part of this study but before we go further we want to end this segment with few remarks regarding the ways in which the history of Romanian psychology during the communist regime from the country was and still is developed today within various and different academic and cultural circles from the country. We do not want to expand here too much these remarks because their content will be further detailed and developed within some of our future studies upon this topic. But, however, given the profile of our study, some observations must be made here.

Thus, as we know, today there are available within the Romanian cultural space some studies upon the status and evolution of Romanian psychology, studies which have been published mainly after1989. Few of them, books or articles, are only about the situation of Romanian psychology during the communist regime. In our view *none of these studies* are good enough in order to be considered *complete*, *objective* and *honest* about the dramatic evolution of Romanian psychology during that dark historical period represented by the duration of the communist regime in the country. Even if some of these works are massive and try to look as impressive as they can and even if they try to appear as solid and reliable research projects in reality *these studies do not meet the complete set of academic standards*

in order to be seen as trusty and objective scientific works. In general, what is missing within their development is either a convincing methodological frame either an objective perspective upon the things that their are talking about. Thus, in our opinion, these studies do not represent a credible scientific undertaking despite of their shining appeareance and despite the claiming of their authors. Even more, within some of these studies their authors are expressing points of views and opinions regarding some sensitive issues about Romanian psychology during the communist regime which are either *completely untrue* either exclusively *subjective* and even *shocking*. We intend in the near future to publish a distinct study with the only purpose to understand this situation represented by the absence of a credible study regarding the status of Romanian psychology during the communist regime because in our view it is completely unacceptable to not have even today, after so many years from the collpase of the communist regime in Romania, a decent and robust study about that historical period and about its impact upon Romanian psychology.

Shining in the dark or academic excellency and cultural outstanding achievement for psychology during the communist regime in Romania

As we already said and as it is in general known and accepted today it can not be said that the entire period of the communist regime from Romania had only and exclusively a profound and disturbing negative impact upon the general field of Romanian psychology. This is true because some of the Romanian authors form that historical period have managed to publish some serious and outstanding works which were directly or indirectly linked with the major domain of psychology. One of these authors, even if he was not a psychologist, was Traian Herseni with his outstanding work *The Romanian Psychological Culture* (Herseni, 1980). This work marks indeed a turning point not only for some distinct topics from within a general historical perspective about the Romanian psychology *in its larger sense and horizon* but also about its general impact upon a vast cultural field of interest. Herseni draws within this work a vast historical and conceptual picture about various *elements of content through which Romanian psychological culture was present within a significant number of expressing forms in Romanian culture in general during its entire historical evolution.* This moment was indeed a significant one but, however, in our view, it must be considered as *an isolated one* within the general grim picture of Romanian psychology during that dark historical time for the country. Thus, this moment can not be seen as a normal situation given the reality of the communist regime from that time and also *it can not be seen as an academic achievement*. The book represents, in our view, *only a personal achievement* of an outstanding author and in the same time *represents a testimony about the real force and about the authentic prestige which Romanian psychology, in its cultural approach form,* had in its entire history of this discipline within the Romanian culture in general. The author was one of many who ended for few years in communist prisons but, even so, he did succed in publishing a more than remarkable work.

Of course, Herseni was not the only Romanian author who managed to achieve some outstanding results directly linked with the general field of psychology. Vasile Pavelcu, about which we talked within one of our previous study, and others have did the same thing by publishing its fundamental work *The Drama of Psychology* (Pavelcu, 1972) and a distinct research about this situation must also be developed in the near future.

Where are we now and how long will take to heal?

The curent situation of the Romanian psychology *is very far from being an acceptable one* and this is true, in our opinion, for the academic level of its development but especially

for its cultural dimension in contemporary Romania. It is true that after the fall of communist Romanian psychology tried very quickly to rebuild itself and to illustrate this reality it is enough to see how rapid had appeared once again the faculties from the field during the first years after 1989. But, however, this is a completely problematic and misleading reality because, as it has been observed, this process seemed to be rather chaotic and exclusively formal than responsible and credible one (Neculau, 2008, pp. 64 - 65).

Even more, the process of *forcedly* and *hurry* rebuilding the Romanian psychology after the collapse of the communist regime *did not succed to reconnect Romanian psychology with the western scientific world in a proper and significant manner* and this failure has today dramatic consequences about the international prestige and *credibility* of the Romanian psychologists. Thus, as it has been observed, today only a very small number of Romanian psychologists did manage to publish serious studies within the main international scientific stream of academic journals and the vast majority of them are still wrecked within an isolationist mentality based mostly on local academic criteria (David, 2015).

Given this apparent hopeless picture we can now ask ourselves how long will take for Romanian psychology to get back into international scientific community and to develop once again its research capabilities at the highest and prestigious level as it is done it its glorious past? Together with other Romanian contemporary authors we also consider that this process, if will ever start, *will take at least another generation* (David, 2015). Until then Romanian psychology must renounce to its *local* mentality, a one which is still almost completely isolated from the international scientific, community, and *must raise a completely new generation of researchers* which should be totally free from any form of *residual communist mentality* regarding the science and academic performance in general. But, we are skeptical that this process could start within the actual general frame and status of Romanian psychology. Given the amplitude and considering the importance of this issue we also have the intention to develop in the near future a distinct study about this dramatic problem for the Romanian contemporary psychology.

BIBLIOGRAPHY

Brock, Adrian (2017), ”The New History of Psychology: Some (Different) Answers to Lovett`s Five Questions” in *History of Psychology* Vol. 20, No.2, pp.195 - 217

David, Daniel (2015), *Să bată clopotele pentru psihologia românească* (Online). Accesibil: danieldavidubb.wordpress.com/2015/03/29/sa-bata-clopotele-pentru-psihologia-romaneasca/ (Accesat la 02.10.2024).

Furumoto, Laurel (1989), ”The New History of Psychology” in I. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 9, pp. 9 - 34). Washington D.C.: American Psychological Association

Herseni, Traian (1980), *Cultura psihologică românească*, București: Editura Științifică și Enciclopedică

Kiss, Julien-Ferencz (2022), *Istoria psihologiei în România. Tipare și factori ai evoluției în perioada totalitară și postdecembristă*, București: Editura Didactică și Pedagogică

Lovett, Benjamin (2006), ”The New History of Psychology: A Review and Critique” in History of Psychology, Vol. 9, No. 1, pp. 17 - 37

Lovett, Benjamin & Hothershall, David (2022), *History of Psychology. Fifth Edition*, Cambridge, UK: Cambridge University Press

Mărgineanu Nicolae (1991), *Amfiteatre și închisori*, Cluj-Napoca: Editura Dacia

Neculau, Adrian (2008), ”Drama psihologiei” în *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, Nr. 10, pp. 64 - 65

Neculau, Adrian (2012), ”Dramele psihologilor români: întemnițați, achetați, supravegheați”, în *Psihologia*, Vol. 58, Nr. 1, pp. 5 - 22

Pavelcu, Vasile (1972), *Drama psihologiei. Eseu asupra constituirii psihologiei ca știință, Ediția a II-a revăzută și adăugită*, București: Editura didactică și pedagogică

Vianu, Ion (2023), *Între violență și compasiune. Amintirile unui psihiatru*, Iași: Polirom

THE IMPORTANCE OF MUSIC THEORY, SOLFEGGIO AND DICTATION IN THE FORMATION OF THE MUSICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN NURSERY, PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Mădălina Gabriela Ionescu
Lecturer, PhD, „Valahia" University of Târgoviște

Abstract: The ability to decipher a song and turn it into a musical game, as required in the activity of an educator or teacher in the classes of Music Education, Music and Movement, Game and Movement, Choir Ensemble or Vocal-Instrumental Ensemble, is the result a laborious and complex, rather long process, which requires the acquisition and merging of theoretical musical knowledge with practical ones. Musical skills development requires the improvement of musical hearing and memory, all of which are possible only through the in-depth study of musical language, solfeggio and musical dictation exercises, as well as learning activities specific to music schools, with a minimum level of study - 4th grade.

Keywords: music theory, musical hearing, solfeggio, dictation, musical educational game.

The role of music in early childhood and primary education

Knowing the needs and cognitive, physical and emotional development of children from birth to 10 years is essential for parents, educators, teachers and all those involved in the growth and education of young children. This allows the creation of an optimal environment for development, and for the adaptation of teaching aids, educational methods and the creation of learning situations according to the level of understanding and the age of students.

The benefits of music on the body and mind have been known since ancient times. In Greece, the lyre was considered the instrument that calmed troubled spirits, in China, vocal and instrumental singing were used at certain times of the day or night to act directly on the health of the vital organs, and in the Indian tradition, ragas (specific musical modes) were used to influence mood and health. Each raga was associated with certain emotions and it was believed that listening and playing them could have beneficial effects on the body and mind.

Early vocal development, awareness of emotional states and processing of musical information, begins before birth by exposing the developing fetus to the mother's vocal sounds and the emotional correlates accompanying these sounds.

In an interview, the famous Hungarian composer and researcher Zoltán Kodály, being asked at what age musical education should begin, he answered: nine months before the child's birth. He explained to the present audience that the mother, who carries the child in her womb, has the duty to ensure the contact of the child with music, even before birth. "Zoltán Kodály was asked at what age musical education should begin. The answer, quite surprising, was: Nine months before the child is born! To his astonished audience, he explained that it is the mother, who carries her child, who has the duty to give contact with music"[1].

Expert research has shown that the mother's emotional state, when she verbalizes or sings, is hormonally encoded in the maternal bloodstream and transferred to the fetal bloodstream through the umbilical cord. This results in the fetus ability to perceive the prosodic and melodic characteristics of the mother's voice from the sound waves, which

[1]Léopold Winandy, "Le pouvoir d'asimilation des élevès de solfège sur les plans du rithme, de l'intonation, et de l'ouïe musicale", pag. 6, Luxembourg

travel through the amniotic fluid. This proves that from birth babies have the ability to receive the music and verbal language of any culture.

Communicative musicality is an innate ability and consists of the newborn's ability to sense the variation in rhythm and pitch of musical sound. Similar to speech directed at the infant, the expressive musical contours generated by the fine slides of the pitches and conceived especially on the untempered musical intervals - glissando, simple and perfect (perfect fourth, perfect fifth, perfect octave and on the major and minor - thirds and sixths), - prevails. These musical stylistic features are found in the repertoire dedicated to infants – lullabies or songs that are characterized by structural simplicity, repetitiveness, slow tempo, sometimes with pitches higher than usual, which are expressive and emotionally charged.

Between 1 and 2 years old, children can sing the first musical sounds or simple melodies with oligochordic sound structures (2-5 sounds), without pretending to be generalised, each child having their own pace of development. At this early age, music has the main purpose of non-verbal communication and generates the joy of body movement. The early music learning environment is essential in the development of children's later musical skills.

Parents and adults interact with babies through verbal and musical, non-verbal language, to develop their verbal language in particular, but also to provide them with emotional balance, to encourage them to discover the environment, a whole new place for babies. At first, newborns make preverbal sounds, which progress from vegetative and crying sounds (0-1 month), to prolonged cooing with melodic inflections (2-3 months), to vocal exploration games (7- 11 months), to stuttering and early words (12 months), until pronouncing the first words (12-18 months). The last stage is characterized by the acquisition and use of simple words to name people, objects and events in the infant's microenvironment.

No music we hear, regardless of age, is neutral, it generates emotions, influences our behaviour and nervous system. In the case of infants and then children in nursery, preschool and primary stage, music simply calms and acts as therapy, especially during the period of the need for attachment, it stimulates creativity, physical, emotional and cognitive development, and it brings joy. In order to fully benefit from the effects of music on emotional, physical and cognitive development, children must be guided by highly trained teachers who know the language of music in detail and who are able to transform music theory into practical activity, moreover, to transform the structural elements of a song into a musical game.

Music education in pre-university pedagogical education

The Romanian education system has a long history and has undergone numerous changes and reforms throughout time. Today, in Romania, there is a rich variety of pedagogical offers, which increasingly emphasize the diversification of methodologies and the adaptation of the curriculum to the needs of students, but without having the possibility of their effective implementation, due to the shortcomings and challenges that affect the quality and efficiency of education offered to students:

- *Outdated infrastructure* - the insufficient and outdated material endowment of laboratories and classrooms, libraries, gyms, the absence of halls and material resources intended for artistic activities;
- *Crowded curriculum* -busy school programs, sometimes completely absent, as in the case of the 12th grade school curriculum, Music Education and not adapted to the profile and specialization, as in the case of the Music Education School programs dedicated to pedagogical education. The school programs in force are the same as those in mass education, although the needs and specifics of pedagogical education are completely different. Due to the reduced number of hours, teachers carry out teaching-consolidation-evaluation activities very quickly, favouring the development of short-term memory. This also limits time for hands-on and exploratory activities;

- *The use of traditional methods, in favour of experiential teaching methods*: in most cases teaching is still based on traditional, teacher-centred methods and memorization of information, instead of promoting practical, active, student-centred, innovative and interactive approaches that encourage the development of creativity and critical thinking;
- *Test-centred assessment*: the assessment system focuses largely on theoretical tests and exams, which only measure the memorization of information and do not place enough emphasis on the development of practical skills and transversal competences.
- *Precarious continuous training of teaching staff*: Although there are many qualified teachers dedicated to the profession, there is still a category of unqualified educators embedded in the system, who do not have the professional and psycho-pedagogical tools necessary to train specific skills and competencies. Moreover, there is an urgent need for professional development and support for teachers to adapt to the new requirements and teaching methods, specific to the pedagogies of active and experiential schools.

In the case of pre-university pedagogical education, regarding the subjects of Music Education and Music and movement, we can say that the drastic reduction in the number of hours since 1990, the elimination of the compulsory study of a musical instrument and the outsourcing of the Choral Ensemble class from the common core in the form of an optional, has many negative consequences on the degree of musical training - theoretical, practical and methodical of teachers in early education (nurseries, kindergartens) and primary and future teachers, implicitly, directly and irreversibly affecting the right to education of children in nurseries, kindergartens, primary education, from here extending the phenomenon to all levels of study: secondary school, high school and even university.

Today, the study of music within the two specializations – *teacher-educator and educator-childcare worker*, is structured like this:

✓ ***Teacher-educator specialization*:**

- 9^{th} grade – 1 h/week - common core
- 10^{th} grade – 1 h/week - common core
- 11^{th} grade – 0,5h – Music education + 0,5 Methodology of teaching music education
- 12^{th} grade – 1 h/week – common core.

✓ ***Childcare worker specialization:***

- 9^{th} grade – 1 h/week - common core
- 10^{th} grade – 0 h;
- 11^{th} grade – 1 h/week - common core - Methodology of teaching music education
- 11^{th} grade – 1 h/week - common core – Music education
- 12^{th} grade – 0 h.

Over the course of time, it was found that the insufficient training of teaching staff seriously affected the quality of music education offered to learners, the Ministry of Education, respectively the persons empowered to build the Education Framework Plan, losing sight of the major importance that music has in early and primary education, respectively:

- emotional development
- creativity development
- physical development
- verbal language and communication development
- social and emotional development
- cognitive development and knowledge of the world
- development of musical and general knowledge.

Formation of musical skills with the help of the elements of music theory, solfeggio and musical dictation

The ability to write, to decipher a song and turn it into a musical game, is the result of a complex process of training and formation of the musical ear, which requires the discovery and practice of musical theoretical knowledge through theoretical exercises, combined with practical exercises, vocal, instrumental or vocal instrumental. The formation of musical skills requires the development of musical hearing and memory, all of which are possible only through solfege and musical dictation exercises, as well as learning activities specific to music schools, with a minimum level of study - 4th grade.

The methodology of training hearing and musical skills requires of the teacher the following skills:

- knowledge of musical notation rules;
- the ability to write and play various musical rhythms in measure;
- rhythmic and melodic reading of musical notation;
- working with all the elements of musical notation, including dynamics and agogic ones;
- analyzing the component elements of musical language;
- identifying the form of the musical work;
- operating with the rhythmic and melodic structures specific to children's folklore, Romanian musical folklore and the tonal system, considering the repertoire used;
- the ability to create your own musical creations or to improvise rhythmically or melodically, or rhythmically-melodically on certain sound scales and certain rhythms;
- the ability to turn a song into a musical game
- adaptation of the elements of musical notation for the period of pre-notation.

Meeting these needs requires the organization of a set of musical exercises and problems, aimed at developing the student's musical memory. In teaching, the teacher must take into account all the learning styles of the students, according to Neil Fleming's theory:

- auditory (learning by hearing, listening)
- visual (learning by observation, experience, schematic)
- by reading / writing (learning by reading, memorizing, schematic transcription)
- kinaesthetic (learning through active exploration, experiments, experience in movement).

Musical exercises must aim almost at all channels of reception of human sensations: hearing, sight and touch.

The instruments that develop these musical skills are:

- Writing and reading exercises of the elements of the musical language;
- Dictation: rhythmic
  melodic
  rhythmic and melodic
  harmonious / polyphonic
- Solfeggio: rhythmic
  melodic
  rhythmic and melodic
- Improvisation: vocal and instrumental
- Exercises and musical theoretical problems.

The exercises of writing and reading the elements of the musical language (musical semiography, the construction of musical intervals, arpeggios and different sound scales) develop the visual memory and the rapid reading of musical scores, which represents a priority in the formation of the skills to operate practically with these elements. Learning musical notation is practiced at the level of writing (through exercises in musical calligraphy and transcription of small scores) and visually/oral, to identify/read melodically, rhythmically or melodically-rhythmically.

Rhythmic, melodic, rhythmic-melodic, harmonic or polyphonic dictation and musical listening develop memory, which, at the sound level, we find in 3 states: visual, auditory (external) and abstract (internal). *Visual memory* contributes to the development of students' ability to recognize and imagine internally (training inner hearing): musical notation signs, musical intervals, oligochordal scales, modes and different tonalities, rhythms and rhythmic formulas, form (unipartite, bipartite, etc.) and structure of the compositional work (motives, phrases, musical periods), syntax of the compositional work – monody, homophony, polyphony, the core of the compositional work, the elements of musical dynamics and agogics. *Auditory memory or aural memory* develops students' ability to aurally recognize sounds from different registers, musical intervals, chords, oligochordal scales, modes, tonalities, cadences, contributes to the identification and organization of vocal and instrumental timbre, to the recognition of melodies, rhythms, rhythmic formulas, etc. *Abstract memory* contributes to the formation of the skills to quickly understand the musical text and to operate with the elements of the musical language, to the formation of the ability to analyze the musical semiography, to identify the compositional elements or those related to the musical style.

Rhythmic, melodic, rhythmic and melodic solfeggio contributes to the formation of reading skills/vocal interpretation, on the notes, of a musical text.

Music theory exercises and problems fasten, train and develop musical thinking.

Conclusions

For the formation of musical hearing, theoretical, practical and methodical musical skills and abilities of future teachers, in order to develop later skills and abilities - to decipher vocal or instrumental scores, to analyze the form of a small work and to transform the elements of musical language in musical didactic games – of movement, rhythmic, melodic, rhythmic-melodic interpretation, interpretation of elements related to the dynamic and agogic part of music, musical improvisation or eurhythmy, there is a need to allocate a larger number of hours dedicated to the study of music. Perhaps even, there is a need for Music Education, Music and Movement, Play and Movement classes to be taught by Music Education teachers.

BIBLIOGRAPHY

I. Books

Alexandrescu, Dragoș, *Teoria Muzicii*, vol. I, Editura GrafoArt, București, 2024

Alexandrescu, Dragoș, *Teoria Muzicii,* vol. II, Editura GrafoArt, București, 2024

Rîpă, Constantin, *Teoria superioară a muzicii*,vol. I, Editura MediaMusica, Cluj-Napoca, 2001

Ilea, Anda, Petre, Beatrice, *Muzică, Metodică pentru clasa a XI-a, școli normale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998

Morari, Marina, Curtescu Margareta, Ursu Zinaida, *Monografie colectivă, Educație timpurie prin Arte*, Editura Pontos, Chișinău, 2022

Palade, Laurențiu, Palade, Corina, *Educație muzicală, Ghid metodic pentru învățământ preșcolar și primar*, Editura Taida, 2008

Munteanu, Gabriela, *Sisteme de educație muzicală, Editura Fundației România de Mâine*, București, 2009

Catalano, Horațiu, Albulescu, Ion, Educația timpurie antepreșcolară, Editura DPH, București, 2022

Ionescu, Ana Motora, Tudorie, Elena, Scornea, Anton, *Metodica predării muzicii la clasele I-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1956

Andreescu, Florica, *Îndrumător pentru aplicarea programei activității instructiv-educative din grădinița de copii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971

Glancz, Erna, Tudorie, Elena, *Dicteuri muzicale, clasele I și a II-a*, Editura GrafoArt, București, 2021

Glancz, Erna, Tudorie, Elena, *Dicteuri muzicale, clasele a III-a și a IV-a*, Editura GrafoArt, București, 2021

Lupu, Jean, *Educarea auzului muzical dificil*, Editura Muzicală, București, 1988

Oancea, Feodor, *Solfegii*, vol. I, Editura GrafoArt, București, 2019

Ionescu, Ana Motora, Pop, Lucia, Nicolescu, Vasile, *Culegere de cântece pentru clasele I-IV și grădinițe*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1973.

Comes, Liviu, *Azi, Grivei e mânios*, Educația Muzicală prin cântec a copiilor de vârstă mică, Editura GrafoArt, 2021

II. Studies and articles

1. Léopold Winandy, "Le pouvoir d'asimilation des élevès de solfège sur les plans du rithme, de l'intonation, et de l'ouïe musicale", pag. 6, Luxembourg - https://www.scribd.com/document/242105729/Memoire

III. Websites

1. https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/planuri-cadru-de-invatamant-si-programe-scolare-invatamant-liceal-2023-docx
2. https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/planuri-cadru-de-invatamant-si-programe-scolare-invatamant-gimnazial-2023
3. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
4. https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare

CHALLENGES OF LITERARY TEXTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Sava Adela (Codreș)
PhD, University of Craiova

Abstract: Reading, the confrontation of a psychological subject with a trace, is a socialized and socializing activity. It is practiced by social agents, located at specific points in society. Reading is socialized first of all because it is a behavior whose mastery is taught within the framework of the educational institution. Discourse analysis, the method we chose, supplemented by the narrative perspective, led us to the conclusion that each reading that a given individual did was the result of socially shaped dispositions within him. His predispositions come from the training he received, especially from his exposure to other texts, more or less numerous and varied. No reading is naive. Every text is a social object on which various readings have sedimented.

Keywords: reading, literary text, culture, narrator, author, ideology.

INTRODUCTION

L`écriture et la lecture des textes littéraires relèvent d`une pratique sociale de la communication. La communication littéraire se caracterise par le fait qu`elle représente une « boucle informationnelle »(Bourgain, 1989,p.27), sans feed-back: la destination du texte littéraire est imprévisible. Dès que le texte littéraire s`inscrit dans la durée, son public forme un ensemble flou dont la composition est plus ou moins indéfinissable et dont les actions en retour sont improblables. C`est pourquoi, la communication littéraire est « la plus individuelle» (Escarpit, 1970, p.25) de toutes les communications: de même que celui qui écrit est seul devant sa page, de même le lecteur est seul devant la page écrite, même si « l`écrivain se fait une image du lecteur, et le lecteur, une image de l`écrivain. » (Escarpit, 1970, p.25)

La deuxième caractéristique du texte littéraire vient de ce que la littérature est dans notre société, comme l`a montré Jacques Dubois, une « institution, à la fois comme organisation autonome, comme système socialisateur et comme appareil idéologique » (Dubois,1978, p.34) , conception qui a reussi à « désacraliser» (Porcher, 1982, p.105) tout à la fois l`oeuvre et l`acte d`écriture dont elle est le produit.

1. AMÉLIORER LA COMPÉTENCE LECTORALE DES TEXTES LITTÉRAIRES

On ne peut pas dire que tout sujet scolaire ne soit pas un « un non-lecteur » : il détient des moyens d`une certaine lecture, des moyens qui sont nécessaires et suffisants pour lui permettre de saisir/percevoir un écrit quelconque d`une certaine façon et à un certain niveau, y compris un texte littéraire. Pour les étrangers qui ont bénéficié de plusieurs années d`enseignement du français, tels des élèves des grandes classes du cycle secondaire et des étudiants dans des disciplines scientifiques ou techniques, le problème peut se formuler, d`abord, au plan linguistique et culturel dans la mesure où, d`une part, leur accès aux textes littéraires peut être gêné par leurs difficultés à maîtriser la langue à l`oeuvre dans ces textes. Par ailleurs, au plan psycho-sociologique, un certain nombre d`obstacles peuvent surgir. Ils proviennent du rapport même que ces apprenants ont aux textes littéraires: pour autant que ceux-ci représentent, à leurs yeux, la specialité «des autres», ce dont l`accès dépend de l`appropriation des savoirs et savoir-faire dont leur propre.

Tout apprentissage est une conduite qui s`inscrit dans la durée et dans laquelle chaque apprenant est impliqué dans la totalité de sa personne. Cela se réalise tant au plan cognitif qu`au plan affectif, par les activités qu`il déploie et les stratégies qu`il met en oeuvre. Or ces activités, ces moyens, ces stratégies présentent des rapports non seulement avec les savoirs de l`individu mais aussi avec ses savoir-faire, ceux que l`individu investit dans les pratiques qu`il a déjà de ces objets.

En conclusion, tout lecteur-apprenant est un sujet social et tout processus d`apprentissage est socialisé parce que les objets sur lesquels portent l`apprentissage sont eux-mêmes socialisés.

2. L`APPAREIL THÉORIQUE

2.1. Auteur, narrateur

La distinction des instances auteur et narrateur a été faite par la grande majorité des poéticiens. Certains parlent de «narrateur réel» et de « narrateur apparent » (Pelé, 1971, p.14) ; d`autres, d` « auteur implicite au texte, celui qui écrit et qu`il ne faut en aucun cas confondre avec la personne de l`auteur en chair et en os. » (Ducrot, Todorov, 1972, p.412) Le monde où l`on vit est inséré dans le monde ou l`on écrit et même le refus délibéré d`idéologie apparente dans certains romans modernes correspond lui aussi à une place idéologique de l`auteur dans la société : « l`énonce présent est perçu comme la manifestation d`une conception du monde, l`énonce absent, comme la manifestation d`une autre. » (Todorov, 1981, p.97) Philippe Hamon insiste lui aussi sur la relation dialectique entre présence et absence : « signifier (…) c`est exclure et inversement. Toute production de sens est exclusion, sélection, différence, opposition, toute marque est démarquage et inversement, toute figure est présence et absence, tout posé présuppose. » (Hamon, 1984, p.11) D`autre part, la composante idéologique d`un texte ne relève pas seulement du narrateur : Henri Mitterand, en analysant les indices « socialiste » de Sénecal dans *L`Education sentimentale*, en arrive à la conclusion que « derrière le narrateur racontant Sénecal, ça parle ; quelque chose parle, qui est, d`une certaine manière, une voix de classe. » (Mitterand, 1980, p.227) C`est le scripteur, lieu de transit entre l`auteur et le narrateur. C`est le scripteur qui double la voix du narrateur quand elle sort du récit pour se livrer à des considérations générales qui déforment le roman, comme chez Proust l` « invasion de l`histoire par le commentaire, du roman par l`essai, du récit par son propre discours » (Genette, 1982, p.265).

2.2. Les fonctions du narrateur

La fonction narrative

Elle consiste à raconter une histoire. L`histoire s`intègre dans la triade histoire/récit/narration, l`histoire étant « l`ensemble des événements », le récit est le discours oral ou écrit, qui les raconte et la narration, l`acte réel ou fictif qui produit ce discours, c`est-a-dire le fait même de raconter. (Genette, 1983, p.10) La fonction narrative consiste aussi à introduire et animer des personnages dans l`histoire racontée. Un personnage est autre chose qu`une personne. Le personnage est un « signe », « un être de papier ». Mais il y a pourtant un rapport entre personnage et personne dans la mesure où les personnages représentent des personnes selon les modalités propres à la fiction. Les uns et les autres portent des noms propres et sont plus ou moins situes socialement et psychologiquement caractérisés.

La fonction de régie

Elle consiste pour le narrateur à se référer à son propre texte narratif dans un discours en quelque sorte « méta-narratif », relatif à l`organisation même du texte : rappels, renvois, articulations. Dans certains cas, le narrateur se réfère aussi à son propre travail narratif, par exemple à la manière dont il imagine les personnages qu`il met en scène. La fonction de régie est orientée vers le lecteur et inscrite dans le texte sous l`instance du narrataire, ce qui indique chez le narrateur le désir de maintenir le contact avec lui.

La fonction émotive

Gérard Genette préfère l`appeler « testimoniale ». Orientée vers le narrateur, elle « rend compte de la part que le narrateur en tant que tel prend à l`histoire qu`il raconte, du rapport qu`il entretient avec elle. » (Genette, 1972, p.262)

La fonction idéologique consiste pour celui qui écrit à exprimer son mode de pensée, ses prises de position, ses évaluations. Cet arrière -plan idéologique peut être intégré dans le récit par l`intermédiaire des personnages, porteurs d`idéologie, ou il peut apparaître au détour de la narration, formant avec elle « la jonction idéologique entre deux langages, deux perspectives .» (Bakhtine, 1978, p.135)

La fonction scripturale met en œuvre des gestes d`écriture

L`enseignement des langues étrangères continue à entretenir une certaine relation avec la littérature. Nous pouvons nous imaginer difficilement un enseignement qui renoncerait totalement au texte littéraire. Mais il est vrai que ce tipe de document occupe une place plus ou moins importante en fonction des éditeurs et des méthodologies ou plus précisément de la place occupée par l`écrit en rapport à l`oral.

3. LA PLACE DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE

Le texte littéraire occupait une place privilégiée dans la méthodologie traditionnelle. Il était utilisé pour illustrer les règles de grammaire mais aussi pour enseigner le lexique et pour introduire des éléments de culture étrangère. Avec le déplacement de l`intérêt de l`expression écrite vers l`expression orale et vers la parole en situation, les textes littéraires deviennent de plus en plus rares. Nous remarquons l`avènement des méthodologies directe et audio-orale. Pourtant, grâce à l`approche communicative, le texte littéraire destiné aux niveaux avancés, réapparaît dans les manuels de FLE. Il est considéré comme un « un document authentique parmi d`autres » (Colette, 1969, p.112) et il est introduit à tous les niveaux d`étude.

Nous voulons aussi remarquer que le texte littéraire n`a pas de fonction et de place précises. Ainsi peut-il être utilise pour travailler une structure syntaxique et pour introduire des éléments culturels. Même si le Cadre européen commun de référence pour les langues reconnaît l`importance du texte littéraire, il ne donne pas beaucoup de pistes pour exploiter ce document en classe.

4. LE TEXTE LITTÉRAIRE, POUR QUOI FAIRE?

Après nous avoir éloigné de la littérature nous nous sommes rendu compte de son importance en ce qui concerne le développement de toutes les compétences. Nous pensons qu`elle peut être intégrée dans toute problématique de la communication. En s`appuyant sur son contenu sociologique, culturel, linguistique, historique et artistique, le texte littéraire représente un point de départ utile et intéressant dans l`élaboration d`un cours de FLE.

Selon Bourgain, la lecture est une activité psychologique appartenant à l`ordre de la perception. Ainsi, « percevoir un objet, c`est lui assigner un/des sens » (Bourgain, 1989, p.22). Dans cette perspective, la lecture est orientée par le projet où chaque lecteur décide de lire tel texte auquel ensuite se confronte. (Bourgain, 1989, p.22-23) Elle est « certes réception mais non passive » (Bourgain, 1989, p.22) Autrement dit, dans cette activité le sujet lisant saisit et sélectionne des indices présents dans le texte, ensuite les met en rapport les uns avec les autres pour enfin les organiser. Trois points s`imposent dans cette deuxième activité : la durée, la stratégie que le sujet lisant adopte face au texte et la lecture est informée par les expériences précédentes de lecture que le lecteur a pu déjà faire. Dans ce processus de perception, le sujet-lisant mobilise différents niveaux de sa personne, tels que rationnel, affectif, sensible, y compris physique. La lecture consiste aussi « en la construction d`un sens. » (Bourgain, 1989, p.22-24) En effet, le sujet-lisant, dans une situation donnée, organise de différents informations et indices textuels en fonction de son expérience, et de cette manière attribue un ou des sens à un objet-texte . Francine Cicurel continue dans cette même direction en soulignant que dans la classe de FLE le sujet lisant « cherche plus à retrouver le sens qu`à

donner le sens » (Cicurel, 1991, p.128) et que cela mène vers une banalisation de la réception » et ensuite vers la disparition de la spécificité du texte littéraire. Afin d`éviter cette négligence de la spécificité du texte littéraire, il faut mobiliser « les éléments indispensables à une réception du texte littéraire. » (Cicurel, 1991, p.128) Cicurel constate que dans la réalisation de cette tâche, l`enseignant doit s`engager : d`une part à transmettre aux apprenants les éléments qui lui manquent et de cette manière mettre l`accent sur la « perception de l`époque de référence et ses conventions, du genre, du style, de la complication de l`intrigue » (Cicurel, 1991, p.129); d`autre part à proposer des textes en rapport avec la compétence du lecteur.

Le genre littéraire est mis en rapport avec la notion d`architextualité explorée par Genette. Il la définit comme la relation qui unit le texte à une catégorie plus générale telle que le genre (roman, essai, etc.). Une fois le texte choisi et tous ces éléments bien élaborés, les apprenants pénètrent dans le texte, toujours sous l`œil attentif de l`enseignant qui peut favoriser une lecture intéractive et ainsi distinguer les quatre étapes suivantes : la relecture, l`exploitation de la situation initiale, la lecture découverte, l`après-lecture. (Cicurel, 1991, p.135)

Toujours dans cette optique de l`élaboration d`un texte littéraire, il nous semble très pertinent de mettre en évidence les travaux réalisés par Gérard Genette. D`après lui, il faut garder à l`esprit le fait que le texte littéraire ne se présente jamais tout seul, jeté dans un vide, mais il est toujours accompagné par son paratexte. Dans le même esprit sont les réflexions de Goldenstein soulignant que la paratextualité comprend un certain nombre de productions qui sont en relation avec le texte : le nom de l`auteur, le titre, le sous-titre, les épigraphes, les préfaces, les illustrations, la prière, la jaquette. Selon lui, tous ces éléments peuvent servir comme entrées dans le texte. Le titre, par exemple, doit attirer le lecteur, éveiller son intérêt, et a une double fonction. La première, la fonction abréviative où il doit résumer, annoncer le contenu sans le faire découvrir totalement. La seconde, la fonction distinctive, c`est-a-dire le titre singularise le texte qu`il annonce et le distingue de la série générique des autres ouvrages à laquelle il appartient. De même pour la couverture, car elle propose un texte avant le texte et elle doit attirer l`œil de lecteur, l`acheteur potentiel. Malgré sa fonction commerciale, elle peut être utilisée comme un point de départ dans l`exploitation pédagogique du texte littéraire. Ainsi, la composition paratextuelle avec ses éléments linguistiques et iconiques, mène d`une part vers un apprentissage à la langue étrangère, d`autre part vers la culture-civilisation dont le texte étudié fait partie.

CONCLUSION

Le texte littéraire occupe une place particulière dans la société- celui « d`Œuvre légitime » (Bourgain, 1989, p.28) dont la production est valorisée et la consommation valorisante. Il existe une articulation entre les pratiques scripturales littéraires et le fonctionnement de la structure sociale, plus spécialement, celui de cet « appareil dominant perçu comme force instituante ».Dubois, 1981, p.126) C`est également ce que Pierre Bourdieu, par une autre voie, a signalé en faisant observer, entre autres, que les « auteurs ayant autorité pour écrire » contribuent à produire tout à la fois, la langue officielle, c`est-à-dire cette variante particulière de la langue constituant « la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées ».(Bourdieu, 1982, p.27)

Pour conclure, le texte littéraire représente une sorte de carrefour qui relie la langue et la culture, un carrefour ou se croisent des aspects linguistique, littéraire et culturel.

BIBLIOGRAPHY

Ouvrages de critique littéraire

Bakhtine, M.(1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, collection « Tel ».

Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L`économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

Colette(1969), *La naissance du jour*, Paris, Garnier-Flammarion.

Eco, U.(1982), *Le nom de la rose*, Paris, Grasset.

Genette, G.(1972), *Figures III* , Paris, Seuil.

Genette, G.(1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.

Hamon, P. (1984), *Texte et idéologie*, Paris, PUF.

Kundera, M.(1984), *L`insoutenable légèreté de l`être*, Paris, Gallimard.

Mitterand, H.(1980)., *Le discours du roman*, Paris, P.U.F.

Todorov, T.(1981), *Michaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil.

Viala, A.(1993), *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Paris, PUF.

Didactique de la langue française

Bourgain, D.et Papo, E.(1989), *Littérature et communication en classe de langue*, Hatier/Didier, Paris.

Brăescu, M.(1985), *Méthodologie de l'enseignement du français*, E. D. P.

Cicurel, F.(1991) *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Dospinescu, V.(2002), *Didactique des langues*, Iași, Junimea.

Dubois, J.(1978) *L`institution de la littérature*, Paris-Bruxelles, Nathan Labor, Coll. Dossier media.

Dubois, J.(1981), « Analyse de l`institution littéraire. Quelques repères » , dans *Pratiques*, no.52.

Ducrot, O. et Todorov, T.(1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

Doucey B., Lesot A., Sabbah H., Weil C.(1993), *Littérature- Textes et méthodes*, Éditions Hatier.

Escarpit, R.(1970), « Le littéraire et le social» dans *Le littéraire et le social*, Paris, Flammarion, pp.25-26.

Mureşanu, M.(1987), *Didactique du français langue étrangère*, Univ. Al. I. Cuza Iaşi.

Niculescu, M.(1982), *Metodica predării limbii franceze în învăţământul liceal*, E. P. D. Bucureşti.

Pelé, J.(1971), « On the concept of narration », dans *Semiotica* III, 1, La Haye, Mouton.

Porcher, L.(1982), « La littérature comme institution » dans *Littérature en classe de langue*, Paris, Hatier-Credif, Coll. L.A.L.

Viala, A. et Schmith, M.-P.(1976), *Faire/lire*, Paris, Didier.

PAID INTERNSHIP – LONG TERM SOLUTION FOR WORKING STUDENTS?

István Péter
PhD Student, „Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: A significant proportion of university students in European countries take jobs during their university years. The paper explores whether paid internships can provide a sustainable solution for working students by addressing the financial, social, and psychological burdens of unpaid internships. Unpaid internships often result in significant income loss and high living costs, creating barriers for marginalized groups and perpetuating inequality. The report highlights the need for systemic reforms to ensure fair compensation, reducing exploitation and enhancing career opportunities.
Across the European Union, varying regulations on internship compensation impact students' ability to cover basic expenses and influence their long-term job prospects. Countries like Romania reflect EU trends, with a mix of paid and unpaid internships, underscoring the importance of paid internships in supporting students' financial stability and future success.

Keywords: Paid internships, Financial burden, Student work, Internship regulations, Labor Market Transition

Internships in the Job Market

Internships are widely regarded as valuable extracurricular experiences that provide benefits to students, educators, and employers alike—a true "win-win-win" situation. This view is based on the assumption that internships offer students the opportunity to gain valuable professional experience and build networks, give educators a place where students can apply theoretical knowledge to real-life situations, and provide employers with a continuous flow of new talent, potential future employees. In fact, increasing evidence shows that internships have a positive impact on students' academic success, career development, as well as post-graduation wages and employability, leading some to describe internships as a sort of corridor for graduating university students (Hora M. T., Wolfgram M., Chen Z., 2019).

Internships are becoming an increasingly important part of graduate's entry into the labor market, yet criticism has been raised that they possess characteristics that are socially exclusive, often benefiting students from more affluent families, thereby hindering social mobility. While the number of internships appears to be growing, employers are becoming increasingly aware of issues related to compensation. Younger interns are less likely to choose unpaid opportunities compared to older interns (Menz C. & Mandl S., 2024). One possible explanation for this is that some older university students (aged 25–28) may not be encountering an internship program for the first time, and a few years ago, when they started their studies, there were no alternatives available, meaning they couldn't find paid options. Various studies show that the uptake of internships varies according to available resources and social class background. For instance, 43% of middle-class graduates participated in internships, compared to 31% of working-class graduates, and 29% of them took unpaid opportunities, compared to 23% of working-class graduates. These differences are influenced by the resources available to finance unpaid opportunities, as well as the connections needed to access them. Middle-class graduates were more likely to receive financial support from their parents, had savings, and used personal networks to secure internships. In contrast, those from working-class backgrounds were more likely to work paid jobs to fund their internships and secure opportunities through educational institutions (Cullinane & Montacute, 2018).

In writing this article, I also considered the possibility that the economic situation of certain cities and university hubs plays a defining role in internships. In smaller towns, where

there are fewer employers, the number of internship opportunities decreases proportionally. Furthermore, in regions or sectors where internship opportunities are scarce, these positions are often not publicly advertised, meaning students cannot apply, and there is no interview or selection process. These positions are frequently distributed through personal connections, creating inequality among potential internship candidates. According to the literature, this results in a form of social reproduction, as parents in better economic situations tend to work at companies that can offer internship programs, which are often directly allocated to their own children without public advertisement or competitive selection.

The Impact of Internships on Social and Economic Mobility

Low wages, the concentration of opportunities in urban centers, and an over-reliance on personal connections result in highly unequal access to internships across most economic sectors, even for those with degrees. The lack of public postings and fair, transparent competition is particularly problematic, as many opportunities are given to family members, friends, and colleagues already working in the sector. This leads to the exclusion of people from less affluent backgrounds. Moreover, these barriers often compound each other, as ad hoc internships obtained through personal connections make up most of such opportunities, and these are far less likely to be paid. While internships offer the potential to advance workplace success, they are often examples of "opportunity hoarding" by privileged groups, as the lack of pay and public postings excludes the wider society (Hora M. T., Wolfgram M., Chen Z., 2019).

Many unpaid internships are of low quality, yet young people often feel they are necessary to advance in their chosen careers, which can be highly competitive. This high level of competition allows employers to exploit the situation, both in terms of withholding pay and by providing an intern-centric experience lacking productivity or meaningful work. Even in competitive fields, completing multiple internships does not guarantee future success, as those who undertake several unpaid opportunities do not necessarily experience higher wages later. In this context, it’s important to also consider other factors that may influence access to good internships and later career success, such as the level of education or the presence of a strong social network.

Uncovered Expenses in Unpaid Internships

Students who take on unpaid internships must also deal with income loss, as they work without pay while still incurring unavoidable expenses. To cover these costs, they must turn to other sources of income, meaning they might take on paid work in addition to university classes and unpaid internships, rely on family support, or take out loans, which they will repay after entering the job market. European comparisons also show that taking on full-time, unpaid internships results in significant income loss for students in any EU member state. Assuming that a university student undertaking an unpaid internship could otherwise earn the net average wage of the given country through full-time work, we see that on average, students performing internships lose over €1,000. Naturally, there is considerable variation among the average incomes of the 27 countries studied, but these were compared specifically with the average monthly expenses of university students in each country. A key factor is whether a student lives at home during their university years or also has housing expenses, as this accounts for nearly 38% of total monthly costs. Based on 2021 economic data, the national average net wage ranged from €2,337 (Luxembourg) to €290 (Bulgaria)—sums that unpaid interns lose out on each month (Cullinane & Montacute, 2018).

In a country like Romania, where the national average net wage was €339 in 2021, student’s monthly expenses were self-reported to be €444, including housing, food, clothing,

healthcare, and travel costs. Over a six-month period, a Romanian student would face expenses totaling €2,912, which they must find a way to cover. If the student works a paid job earning the national average net wage, their monthly loss would be just €141. However, in the case of an unpaid internship, they would face the much larger financial burden mentioned above.

General Conclusion on Internships

It appears that there is a dual-track system in the world of internships: some graduates complete one or two internship programs, which, through the training and connections provided, allow them to advance in their careers. These opportunities are more likely to be paid for and publicly advertised. However, there is a second track where unpaid, low-quality internships are often found in highly competitive sectors. In these cases, interns perform necessary work without pay, receive little training or development, and often find themselves trapped in a cycle of consecutive internships. These interns become stuck with limited chances for better-paid placements in the future, and ultimately, the internships have negligible positive effects on their salaries. While there are signs that the internship sector is improving, such as higher pay rates and better quality, internships need to better serve the cause of labor market fairness, while also more effectively addressing the needs of all young people, regardless of their backgrounds.

Recommendations for Employers and Other Organizations

Based on the reviewed literature and past experiences, the following steps can be outlined regarding the regulation of paid internships. However, it is challenging to introduce a uniform European internship law, as each country has different regulations and economic circumstances. To ensure that internships do not lose their primary function—providing professional experience for university students—and to prevent them from becoming opportunities that generate social inequality and are not equally accessible to all, the following recommendations have been made (Cullinane & Montacute, 2018):

1. Employers should pay interns at least the national minimum wage, regardless of legislative changes. Unpaid internships are inaccessible to many young people, and employers should use this opportunity to broaden their talent pool in recruitment practices. To open access to internships, interns should be paid at least the national minimum wage. Ideally, interns should receive a living wage.

2. Internships should be publicly advertised rather than informally filled. Many internships are never advertised but are instead offered informally through connections, such as to the friends or family members of colleagues. This practice excludes talented young people who lack such connections, limiting their opportunities and hindering social mobility. Internships should be publicly advertised so that all potential applicants, regardless of their connections, can apply.

3. Recruitment processes should be fair, transparent, and merit-based. In addition to publicly advertising internships, the selection process for candidates should be fair and transparent, adhering to the same high recruitment standards as for other positions. Every internship should be awarded to the best candidate, not based on personal connections.

4. Employers should adopt the following five indicators to ensure high-quality internships. Employers should aim to improve the quality of internship training by implementing these five indicators. Interns should be provided with:

- Proper training and supervision
- Job rotation within the role
- A designated workplace mentor/supervisor
- A workplace learning plan
- Follow-up after the internship ends

5. Universities should improve their internship programs. Universities increasingly connect young people with work experience opportunities. However, this needs to be further developed and offered more uniformly across universities and faculties. Only internships that pay at least the minimum wage should be advertised, and young people should be informed of their rights. Special preference should be given to those from less affluent backgrounds. This is how the transition—the so-called corridor—from university to the labor market, which is the goal of every university student and future employee, can be most effectively created (DZHW, 2024).

Acknowledgement

This article was written as a Sapientia Hungariae Foundation, Collegium Talentum scholarship recipient. I would like to thank them for their support!

BIBLIOGRAPHY

Cullinane, C. & Montacute, R. (2018) Pay as you go? Internship pay, quality and access in the graduate job market, The Sutton Trust, UK, available at: https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/Pay-As-You-Go-1.pdf (available 2024.10.10)

Dolidze, S., Moxon, D., & Bacalso, C. (2022a) European Youth Forum Internship Survey: Understanding the impact of unpaid internships, European Youth Forum, Brussels, URL: https://www.youthforum.org/files/231114-DP-CostUnpaidInternships.pdf (available 2024.10.10)

DZHW (Ed.) (2024). Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT 8 Synopsis of Indicators 2021–2024., DOI: 10.3278/6001920ew

European Parliament (2023). MEPs call for new rules to avoid the exploitation of trainees across the EU. Press release. URL: https://www.europarl.europa.eu/news/en/pressroom/20230609IPR96206/meps-call-for-new-rules-to-avoid-the-exploitation-oftrainees-across-the-eu

Hora, M. T., Wolfgram, M., & Chen, Z. (2019) Closing the doors of opportunity: How financial, sociocultural and institutional barriers intersect to inhibit participation in college internships: WCER Working Paper No. 2019-8. University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research, available at: https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/WCER_Working_Paper_No_2019_8.pdf (available 2024.10.10)

Menz C. & Mandl S. (2024), Students' employment and internships, Eurostudent 8, Chapter B6, Institute for Advanced Studies (IHS), Vienna, URL: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/7006/1/mandl-menz-2024-students-employment-and-internships.pdf (available 2024.09.17)

PSYCHOPATHOLOGICAL COMORBIDITIES ASSOCIATED WITH CHRONIC INFLAMMATORY DISEASES IN ADULTS

Corina Lilioara Lung
PhD Student, State University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova
Senior clinical psychologist, systemic couple and family psychotherapist

Abstract: The present work aims to analyze the context and occurrence of psychological disorders in the context of chronic inflammatory diseases in adults.
Specialized studies in the medical and psychological field show that the existence of psychopathological comorbidities such as depression and anxiety in the context of chronic inflammatory disease in adults is frequently encountered and associated. These disorders, by their nature, impair the quality of everyday life, produce chronic pain, can cause a high degree of physical disability, are often accompanied and require treatments for months of time, some of these treatments are expensive, predispose to comorbidities different indicates a high level of mortality.
Chronic diseases are disorders that persist over time and affect a person's ability to lead a normal life. They have the ability to produce major changes in all areas of life and through the negative effects they have, they can drastically decrease the quality of life and the well-being of the person in that disease situation. The adaptation to the disease state of a person is different in depending on factors related to his biological and psychological structure.

Keywords: anxiety; depression; inflammatory; disease; chronic;

Introducere:

Bolile inflamatorii cronice [1] sunt afecțiuni caracterizate de o inflamație [1,2] persistentă și de lungă durată, care poate dura luni sau ani și afectează unul sau mai multe organe sau țesuturi ale corpului. Inflamația [2] este un răspuns natural al sistemului imunitar la leziuni sau infecții, menit să protejeze și să vindece organismul. În cazul bolilor inflamatorii cronice [2], acest răspuns devine dereglat, sistemul imunitar atacând în mod eronat țesuturile sănătoase, ceea ce duce la inflamație cronică [3].Această inflamație pe termen lung poate provoca distrugeri tisulare, disfuncții organice [3] și afectează grav calitatea vieții pacienților, aceste aspecte ducând deseori și la comorbiditați psihologice. De obicei bolile inflamatorii cronice [3] sunt autoimune, ceea ce înseamnă că sistemul imunitar identifică greșit anumite părți ale corpului ca fiind periculoase și le atacă.

Bolile coloanei vertebrale, bolile reumatice degenerative [4], boli cronice musculare, boli cronice ale țesuturilor, conjuctivelor și pielii, boli autoimune, boli inflamatorii sistemice, sunt afecțiuni din categoria bolilor cronice inflamtorii întalnite în Secția de Reumatologie Clinica din cadrul Spitatlului Clinic Județean de Urgențe Târgu-Mureș. Acestea au fost studiate la pacienții care au si comorbiditati psihologice asociate descoperite in urma evaluarii psihologice din cadrul cercetarii. Pentru a întelege mai bine acestă relație între bolile cronice inflamatorii și tulburarile psihologice am studiat teoriile care încercă să ofere o perspectivă inovatoare asupra relației dintre inflamație și sănătatea mentală [2], evidențiind modul în care bolile inflamatorii cronice pot afecta starea psihică.Dr. Edward Bullmore[1] este un renumit profesor de psihiatrie și cercetător în neuroștiințe, cunoscut pentru contribuțiile sale în domeniul legăturii dintre inflamație și tulburările mentale, în special depresia. El activează ca profesor de psihiatrie la Universitatea din Cambridge, unde este și șeful Departamentului de Psihiatrie. De asemenea, este consultant la Spitalul Universitar Addenbrooke din Cambridge și deține o vastă experiență clinică și de cercetare în domeniul sănătății mentale și al neuroștiinței. Conform studiilor și cercetărilor sale, reiese că inflamația

cronica poate determina apariția depresiei [5]. Exista deasemenea studii care arată o interacțiune bidirectională între inflamație și sanatatea mentală. Explicația care stă la baza acestor studii este că inflamația poate induce simptome de depresie și anxietate [6] prin eliberarea de citokine inflamatorii. Pe de altă parte, stările depressive [7] și anxietatea pot exacerba inflamația, creând un ciclu vicios în care sănătatea fizică și cea mentală se deteriorează reciproc. Există și explicații științifice legate de impactul tratamentului medicamentos asupra sănatații mentale și anume: folosirea pe termen îndelungat a cortocosteroizilor pentru a controla inflamația, poate duce la comorbiditați psihologice, inclusiv schimbări de dispoziție, iritabilitate, anxietate și depresie[8], medicația imunosupresoare poate creea îngrijorări legate de vulnerabilitatea la infecții și de alte efecte secundare grave, amplificând anxietatea. Dr. Bullmore este cel mai bine cunoscut pentru cartea sa „The Inflamed Mind: A Radical New Approach to Depression", în care explorează teoria că inflamația cronică în corp poate juca un rol central în declanșarea și întreținerea depresiei. Cartea sa a devenit populară datorită modului accesibil în care prezintă cercetările științifice complexe și deschide un nou câmp de înțelegere a relației dintre inflamație și sănătatea mentală.Legătura dintre inflamație și depresie: Bullmore sugerează că inflamația cronică, cauzată de factori precum stresul, infecțiile sau bolile autoimune, poate avea un impact direct asupra creierului și poate declanșa simptome de depresie. Dr. Bullmore este un promotor al unei abordări mai biologice a psihiatriei, argumentând că tulburările mentale nu sunt doar probleme ale „minții", ci sunt profund legate de procesele biologice [9,10,11] din corp, în special de sistemul imunitar.Dr. Bullmore este una dintre figurile cheie în cercetarea modernă asupra legăturii dintre inflamație și sănătatea mentală, iar lucrările sale au avut un impact semnificativ în domeniul neuropsihiatriei. Deasemenea în studiile de specialitate exista lucrari [12] si teorii sustinute de cercetările asupra citokineleor si a neuroinflamatiei, conform carora depresia este considerată o tulburarea inflamatorie sistemica.

Plecând de la studiile [13,14,15] de specialitate care abordează acestă legătură complexă dintre inflamația cronică și afecțiunile psihologice, această lucrare își propune să prezinte câteva date obținute în cadrul unui studiu de cercetare care a început în anul 2023 și care este în desfășurare în prezent, în anul 2024. În cadrul studiului au fost selectați până în prezent un număr de 67 de subiecți din totalul pacienților înregistrați în Secția de Reumatologie a Spitalului Clinic Județean de Urgență Târgu-Mureș care au în prezent un diagnostic de boală inflamatorie cronică și la care în urma evaluarii psihologice au fost evidențiate și afecțiuni sau tulburări mentale, precum anxietatea și depresia. Din cei 67 de subiecți selectați până în prezent în cadrul cercetării, un număr de 43 sunt de gen feminin și 24 sunt de gen masculin, 41 sunt din mediul urban, iar 26 sunt din mediul rural, 11 au vârsta între 18 – 30 ani, 18 au vârsta între 31- 45 ani, 26 au vârsta între 46 – 60 ani, 6 au vârsta între 61 – 75 ani, 5 au vârsta peste 75 ani, 0 au studii gimaziale, 19 au studii profesionale, 22 au studii liceale, iar 26 au studii superioare,15 au boli autoimune , 8 au boli cronice ale coloanei vertebrale, 11 au boli cronice ale zonelor musculare, 16 au boli cronice ale țesuturilor, conjuctivelor și pielii, 10 au boli inflamatorii sistemice și 7 au boli reumatice degenerative.

În următoarea diagramă este prezentată distribuția procentuală a subiecților participanți la studiu, in dependența de tipul bolii inflamatorii cronice.

Distribuția procentuală a subiecților în dependență de tipul bolii cronice

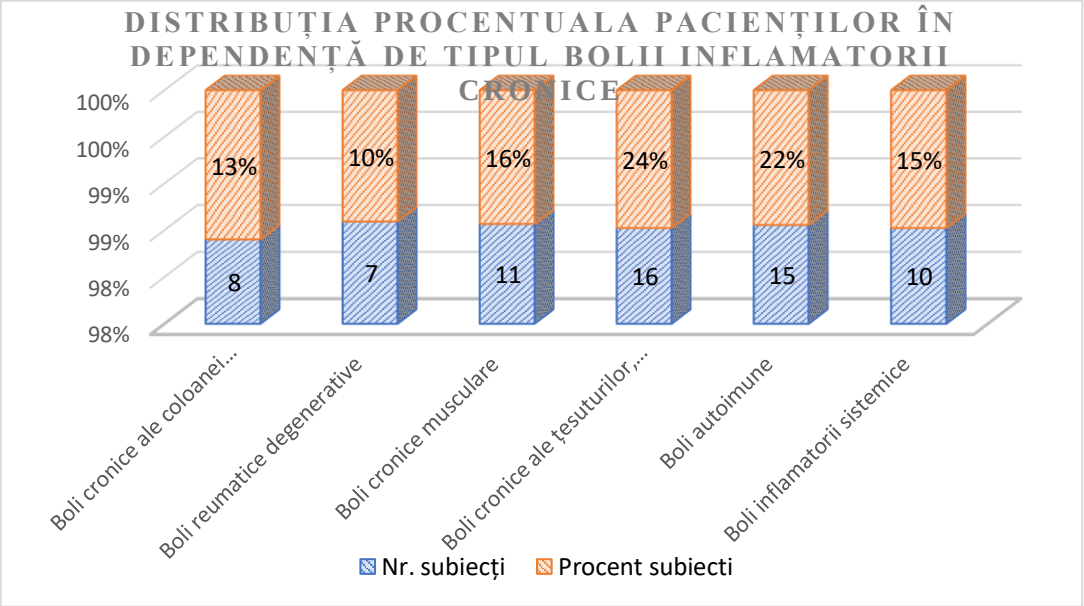
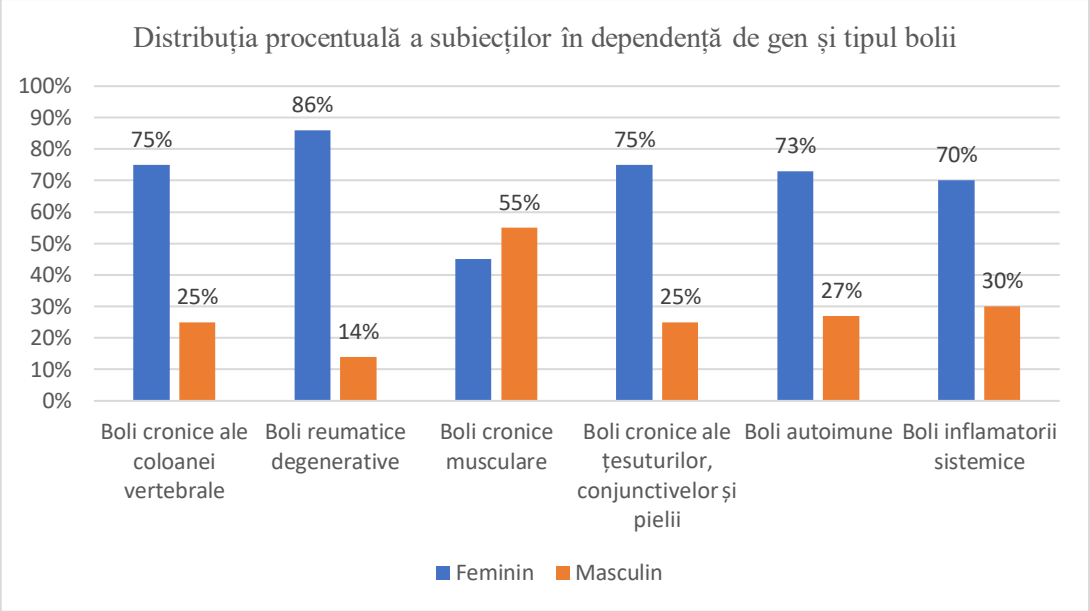


Figura 2. Distribuția procentuală a pacienților în dependentă de tipul bolii inflamtorii cronice

Distribuția cantitativa a subiectilor (Figura 2) corelată cu tipul de boală inflamatorie cronica ne arata că: un procent de 13% dintre subiecții evaluați, care reprezinta un numar de 8 subiecți, au diagnosticul de boli cronice vertebrale, un procent de 10 % din totalul subiectilor evaluati, reprezentand 7 persoane au diagnosticul de boli reumatice degenerative, un procent de 16 % din numărul subiectilor evaluati, reprezentând un numar de 11subiecți au diagnosticul de boli cronice musculare, un procent de 24 % din numarul subiectilor evaluați, reperezentand 16 persoane au diagnosticul de boli cornice ale tesuturilor, conjunctivelor si pielii, un procent de 22 % din numarul subiecților evaluati , reprezentand 15 persoane, au diagnosticul de boli autoimune și un procent de 15 % din numărul subiecților evaluați, reprezentand 10 subiecți au diagnosticul de boli inflamatorii cronice sistemice.

Rezultatele evaluării subiectilor in funcție de diagnosticul medical



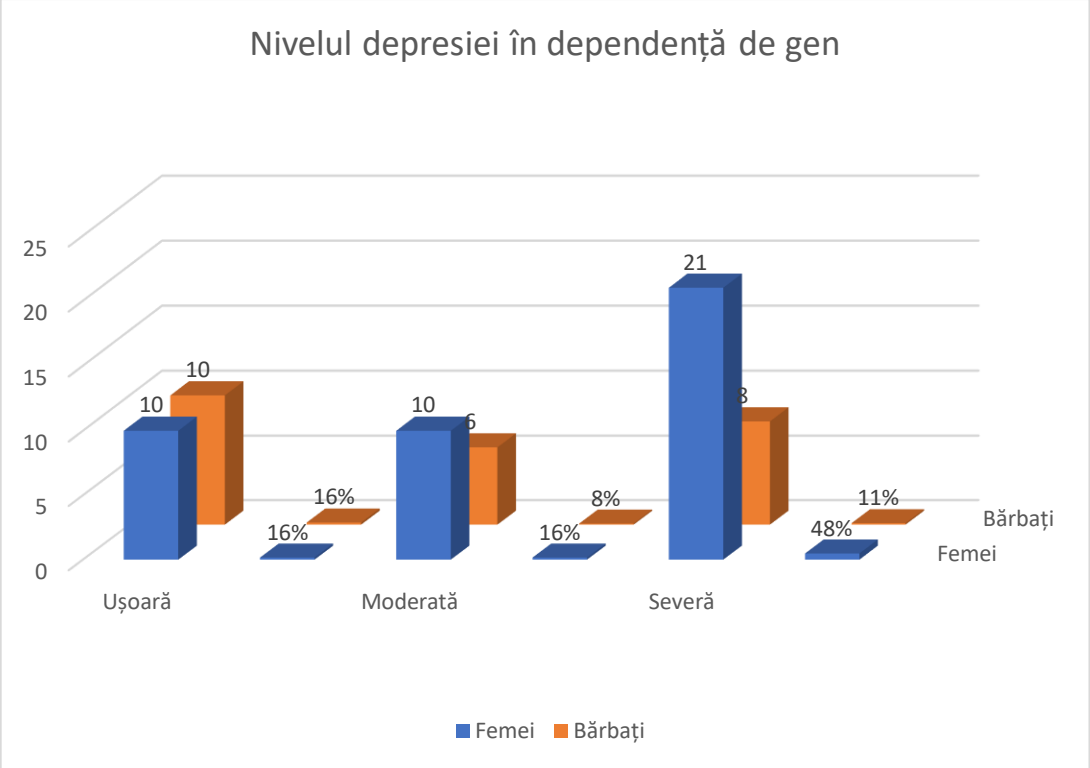
Distribuția procentuală a subiecților in dependentă de gen și tipul bolii

Distribuția cantitativă a subiecților în dependenta de gen și tipul bolii, ne arată că:

Un procent de 75% din numărul subiecților diagnosticați cu boli cornice ale colanei vertebrale sunt reprezentați de femei și un procent de 25 % de bărbați, un procent de 86% din numărul subiecților diagnosticati cu boli reumatice degenerative sunt reprezentați de femei și 14 % sunt bărbați, un procent de 45 % din totalul subiecților diagnosticați cu boli cornice musculare sunt femei și 55% sunt bărbați, un procent de 75 % din subiecții diagnosticați cu boli autoimune sunt femei si 27 % sunt barbați și un procent de 70 % din cei diagnosticați cu boli inflamatorii sistemice sunt femei și 30% sunt bărbați.

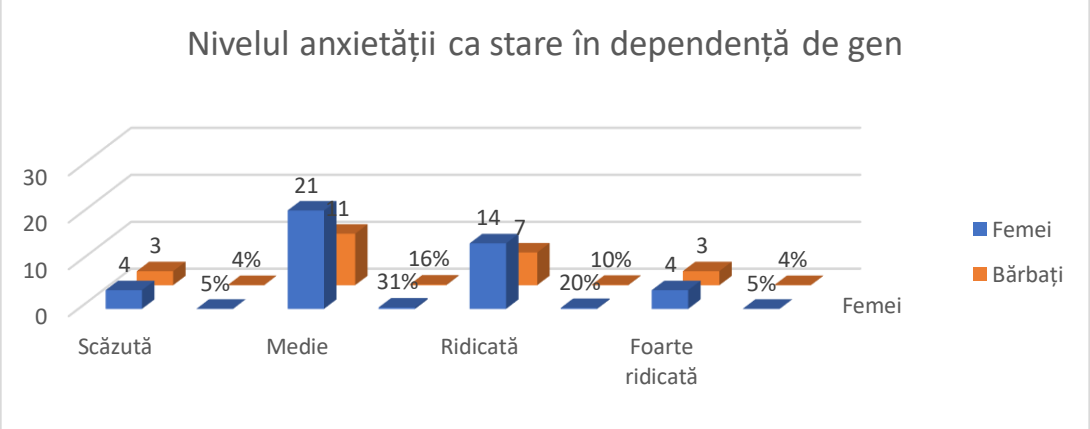
În continuare sunt prezentate rezultatele obținute în urma evaluării nivelului de depresie la subiecții din cercetare, în dependentă de gen.

Rezultatele Scalei de depresie BDI



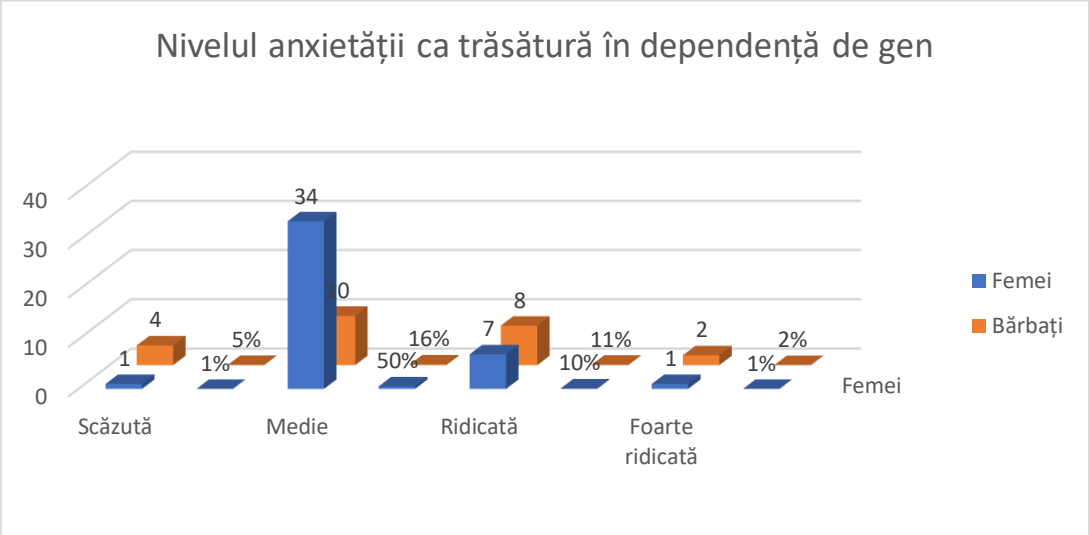
Distribuția cantitativa în dependență de gen pentru diferite nivele de depresie (Figura 4) a subiectilor evaluați arată că 16% din numarul total de subiecți evaluați, reprezentand 10 persoane de sex masculin prezintă o formă de depresie ușoară; un procent de 16 % din numărul total de subiecți evaluați , reprezentand 10 persoane de sex feminin prezintă o formă de depresie ușoara; un procent de 16 % din totalul subiecților evaluați reprezentat de 10 persoane de sex feminin prezintă un nivel de depresie moderată; un procent de 8 % din totalul persoanelor evaluate, reprezentand un numar de 6 persoane de sex masculin prezintă un nivel de depresie moderată si un procent de 48 % din totalul persoanelor evaluate , reprezentand 21 de subiecți de sex feminin, prezintă un nivel de depresie severă; un procent de 11 % din totalul persoanelor evaluate, reprezentand un numar de 8 persoane de sex masculin, prezintă un nivel de depresie severă;

Rezultatele Inventrului de Anxietate ca Stare STAI-Y



Distribuția cantitativă a anxietatii ca stare în dependență de gen (Figura 5) a subiecților evaluați pentru a identifica nivelul de anxietate ca stare ne arată un procent de 5% din numarul total de subieti evaluati, reprezentand 4 persoane de sex feminin care prezintă un nivel de anxietate ca stare, scăzut; un procent de 4% din totalul numărului de subieți evaluați, reprezenatnd un număr de 3 persoane de sex feminin, prezintă un nivel de anxietate ca stare, scazută; un procent de 31% din totalul subiectilor evaluați, reprezentat de 21 de persoane de sex feminin, care prezinta un nivel de anxietate ca stare, medie; un procent de 16% din toatalul subiecților evaluați, reprezentand un numar de 11 persoane de sex masculin, care prezintă un nivel de anxietate medie, un procent de 20 % din totalul subiecților evaluați, reprezentand un număr de 14 persoane de sex feminin, care prezintă un nivel de anxietate ca stare, ridicat, un procent de 10 % din totalul subiectilor evaluați, reprezentand un numar de 7 persoane de sex masculin, prezintă un nivel de anxietate ca stare, ridicat; un procent de 5% din totalul subiecților evaluați, reprezentand un număr de 4 persoane de sex feminin, care prezinta un nivel de anxietate ca stare, foarte ridicat și un procent de 4 % din totalul subiectilor evaluați, reprezentand un număr de 3 persoane de sex masculin, care prezintă un nivel de anxietate ca stare, foarte ridicat.

Rezultatele Inventrului de Anxietate ca Stare și Anxietate ca Trăsătură STAI-Y



Distribuția cantitativă a anxietatii ca trasătură în dependentă de gen (figura 6) a subiecților evaluați, pentru a identifica nivelul de anxietate ca trasătură ne arată că un procent de 1 % din totalul subiecților evaluați, reprezentand o singura persoană de gen feminin, prezintă un nivel de anxietate scazută; un procent de 5% din totalul subiecților evaluați, reprezentand un numar de 4 persoane de gen masculin, prezintă un nivel de anxietate scazută; un procent de 50% din totalul subiectilor evaluați, reprezentand 34 de persoane de gen feminin, prezintă un nivel de anxietate ca trasatură ,medie; un procent de 16% din totalul subiecților evaluați, reprezentand un număr de 10 persoane de gen masculin, prezintă un nivel de anxietate ca trăsătură medie; un procent de 10 % din totalul subiecților evaluați, reprezentand 7 persoane de gen feminin, prezintă un nivel de anxietae ridicată; un procent de 11 % din totalul subiectilor evaluați, reprezentand un număr de 8 persoane de gen masculin, prezintă un nivel de anxietate ca trasătură, ridicata; un procent de 1 % din totalul subiecților evaluați, reprezentand un număr de o persoană de gen feminin, prezintă un nivel de anxietate foarte ridicată; un procent de 2 % din totalul subiecților evaluați, reprezentand un număr de 2 persoane de gen masculin, prezintă un nivel de anxietate foarte ridicată.

Concluzii:

În această etapă a evaluării subiecților, care este în proces de desfășurare, rezultă o primă concluzie generală, că există manifestări psihologice la pacienții cu boli inflamatorii cronice în procente semnificative. Unele dintre rezultatele evaluării la acești pacienți, au evidențiat nivele de intensitate clinica la anxietate și depresie, aspecte care dovedesc încă din acestă etapa importanța depistării, educării pacienților și intervenției psihoterapeutice pentru a optimiza starea generală a acestora. Identificarea și tratarea comorbidităților psihologice în contextul bolilor inflamatorii cronice este esențială pentru îmbunătățirea calității vieții pacienților și pentru a preveni agravarea simptomelor fizice.

BIBLIOGRAPHY

1. Bullmore, E. (2018). The Inflamed Mind: A Radical New Approach to Depression.
2. Domar, A., & Dreher, H. (2000). Self-Nurture: Learning to Care for Yourself as Effectively as You Care for Everyone Else. Penguin Books.
3. Maté, G. (2003). When the Body Says No: Exploring the Stress-Disease Connection. Vintage Canada.
4. Matcham, F., Rayner, L., Steer, S., & Hotopf, M. (2013). "The Prevalence of Depression in Rheumatoid Arthritis: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Rheumatology*, 52(12), 2136–2148.
5. Graff, L. A., Walker, J. R., & Bernstein, C. N. (2009). "Depression and Anxiety in Inflammatory Bowel Disease: A Review of Comorbidity and Management." *Inflammatory Bowel Diseases*, 15(7), 1105-1118.
6. Van den Broek, T., Bosma, H., Cuijpers, P., & Schoevers, R. A. (2020). "Depression and Anxiety in Chronic Somatic Diseases: Prevalence, Course, and Risk Factors." *European Psychiatry*, 63(1), e35.
7. Dantzer, R., O'Connor, J. C., Freund, G. G., Johnson, R. W., & Kelley, K. W. (2008). "From Inflammation to Sickness and Depression: When the Immune System Subjugates the Brain." *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 46-56
8. Katon, W., & Ciechanowski, P. (2002). "Impact of Major Depression on Chronic Medical Illness." *Journal of Psychosomatic Research*, 53(4), 859-863.
9. Goodhand, J. R., Wahed, M., Mawdsley, J. E., & Rampton, D. S. (2012). "Mood Disorders in Inflammatory Bowel Disease: Relation to Diagnosis, Disease Activity, Perceived Stress, and Other Factors." *Inflammatory Bowel Diseases*, 18(12), 2301-2309.
10. Howren, M. B., Lamkin, D. M., & Suls, J. (2009). "Associations of Depression with C-Reactive Protein, IL-1, and IL-6: A Meta-Analysis." *Psychosomatic Medicine*, 71(2), 171-186.
11. Maes, M., & Leonard, B. (2012). "Inflammation as a Pathway to Depression." In *Inflammation and Immunity in Depression*. Elsevier.
12. Raison, C. L., & Miller, A. H. (2011). "Is Depression an Inflammatory Disorder?" In *Depression as a Systemic Illness*. Oxford University Press.
13. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140673608610788
14. ..https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/affective-and-anxiety-disorders-in-patients-with-different-rare-chronic-diseases-a-systematic-review-and-metaanalysis/14D13CCC7AC95458124DF23437D4361D
15. https://www.bellanima.ro/media/analiza-bellanima-interventia-pluridisciplinara-solutia-pentru-tratarea-pacientilor-afectati-de-boli-organice-si-depresie/

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ACUTE STRESS IN INTENSIVE CARE PATIENTS

Mariana Suciaghi
PhD Student, State University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova, Principal Clinical Psychologist, couple and family psychotherapist, Târgu Mureș County Emergency Clinical Hospital, Romania, ATI Clinical Department, Individual Psychology Office Suciaghi Mariana

Abstract: This paper aims to study the methodological aspects of acute stress in patients hospitalized in the ICU, which are essential to understand and manage acute stress, contributing to optimize the care and recovery of ICU patients.
First, the methodological aspects of acute stress in ICU patients include a complex and multidimensional approach, taking into account numerous psychological, physiological and environmental factors contributing to stress.
Second, the assessment of acute stress in ICU patients is essential to understand its impact on overall health. Acute stress can negatively influence recovery, Standardized questionnaires to measure psychological stress can identify patients' level of discomfort and guide therapeutic interventions.
Third, triggers of acute stress should be identified and minimized as much as possible. In the intense environment of an intensive care unit, noise, excessive light, invasive procedures and lack of sleep are factors that can amplify stress. Creating a quieter environment, respecting patients' sleep cycles and minimizing non-urgent interventions can help to reduce acute stress, thereby improving patient comfort and recovery.
In conclusion, acute stress management in ICU patients involves an integrated approach, combining psychological assessment, physiological monitoring and control of environmental factors. Good stress management can contribute not only to reducing patient distress but also to accelerating the healing process, increasing the chances of survival and improving quality of life post-ICU.

Keywords: acute stress, anxiety, patient, intensive care, therapeutic intervention

INTRODUCERE:

Stresul acut este o reacție obișnuită la pacienții spitalizați în secțiile de terapie intensivă (ATI), determinată de factori precum boala critică, intervențiile medicale invazive și mediul înconjurător stresant [1, 2]. În aceste condiții, pacienții pot experimenta răspunsuri fiziologice complexe, incluzând creșterea activității sistemului nervos simpatic, care poate exacerba evoluția bolii [3]. Terapia intensivă este un mediu complex și stresant cu consecințe semnificative, nefavorabile fizice, cognitive, psihologice și funcționale atât pentru pacienți, cât și pentru familii [4]. Pacienții care supraviețuiesc unei boli critice se confruntă cu rate ridicate de anxietate, depresie și tulburare de stres posttraumatic (PTSD) care persistă de la luni până la ani după externarea din spital [5]. Metodologiile utilizate pentru evaluarea stresului acut în ATI includ atât metode fiziologice, cum ar fi monitorizarea ritmului cardiac și a nivelurilor hormonale, cât și evaluări psihologice care se bazează pe auto-raportare [6]. Cu toate acestea, măsurarea exactă a stresului acut rămâne provocatoare din cauza variabilității individuale și a limitărilor tehnicilor disponibile, necesitând o abordare multimodală care să integreze atât indicatori subiectivi, cât și obiectivi [7].

Din punct de vedere fiziologic, stresul acut se manifestă prin activarea sistemului nervos simpatic și a axei hipotalamo-hipofizo-suprarenală, ceea ce determină eliberarea de hormoni de stres, cum ar fi cortizolul și adrenalina [8]. Măsurarea nivelurilor plasmatice ale acestor hormoni și monitorizarea parametrilor vitali, precum ritmul cardiac și tensiunea

arterială, sunt metodologii frecvent utilizate pentru a evalua răspunsul fiziologic la stres [7]. Cu toate acestea, aceste metode pot fi influențate de intervențiile medicale și de medicația pacientului, ceea ce face dificilă diferențierea răspunsului la stres de reacțiile induse de tratament [1]. Hampel și Petermann au clasificat copingul în strategii de coping adaptive (eficiente) și dezadaptative (ineficiente) [9]. Oamenii folosesc o varietate de strategii de coping pentru a face față stresului. Aceste strategii de coping sunt clasificate în strategii de coping cognitive, afective și comportamentale. Strategiile adaptive de coping sunt asociate semnificativ cu un stres mai puțin perceput, iar strategiile neadaptative includ autoînvinovățirea, ruminația sau evitarea și sunt asociate cu consecințe negative asupra sănătății [10].

În ceea ce privește evaluarea psihologică, stresul acut este frecvent investigat prin intermediul chestionarelor psihologice standardizate care evaluează simptomele de anxietate, depresie și stres post-traumatic. Acestea pot identifica nivelul de disconfort al pacienților și pot ghida intervențiile terapeutice adecvate [6]. Totuși, utilizarea acestor metode subiective poate fi complicată de starea cognitivă a pacienților ATI, care pot suferi de delir sau alte tulburări de conștiință [3]. În articolul *„Intervenția psihologică precoce în unitatea de terapie intensivă promovează recuperarea după tulburările de stres post traumatic, simptomele de anxietate și depresie la pacienții în stare critică”* , Peris, A. și colaboratorii, 2011, au artătat că pacienții internați în stare critică în secția de terapie intensivă pot să experimenteze suferință psihologică odată cu dezvoltarea crescândă a tulburărilor psihologice și a morbidității asociate, aceștia putând prezenta simptome de anxietate, depresie și tulburare de stres posttraumatic după externarea din terapie intensivă, iar intevenția precoce a psihologului clinician în cadrul Secției de Anestezie și Terapie Intensivă poate ajuta pacienții cu traumatisme critice să se recupereze din această experiență acută și stresantă [11].

De asemenea, factori de mediu, cum ar fi zgomotul, iluminarea constantă și lipsa interacțiunilor sociale semnificative, contribuie la stresul pacienților internați în unitățile de terapie intensivă [7]. Evaluarea impactului acestor factori presupune monitorizarea continuă a mediului de terapie intensivă și a modului în care pacienții percep și răspund la stimuli [1].

Astfel, metodologia de studiu a stresului acut în ATI necesită o abordare integrativă, care să combine datele fiziologice obiective cu evaluările psihologice subiective și să ia în considerare influențele mediului asupra pacientului. Această abordare oferă o imagine mai completă asupra fenomenului stresului și permite dezvoltarea de strategii mai eficiente de management al acestuia. O bună gestionare a stresului poate contribui nu doar la reducerea suferinței pacientului, ci și la accelerarea procesului de vindecare, crescând șansele de supraviețuire și îmbunătățind calitatea vieții post-terapie intensivă.

MATERIAL ŞI METODĂ

Un studiu realizat în cadrul Secției Clinice Anestezie și Terapie Intensivă a Spitalului Clinic Județean de Urgență Tg. Mureș, în perioada ianuarie – septembrie 2024, relevă faptul că, pacienții aflați în stare critică, spitalizați în cadrul Secției Anestezie și Terapie Intensivă se confruntă cu stări de anxietate ridicate.

Acest studiu se referă la rezultatele obținute în urma măsurării anxietății ca stare și trăsătură la pacienții internați în Secția Clinică ATI a Spitalului Clinic Județean de Urgență din Târgu Mureș. Chestionarele utilizate pentru măsurarea anxietății ca stare și trăsătură au fost: Inventarul de anxietate ca stare și trăsătură (State - Trait Anxiety Inventory: Form: STAY -Y; Spielbergel et al, 1983). Acesta [12] - este alcătuit din 2 scale de autoevaluare pentru măsurarea a două concepte distincte privind anxietatea. Starea de anxietate (Y1-stare) şi anxietatea ca trăsătură (Y 2-trăsătură). Deşi iniţial a fost creat ca un instrument de cercetare pentru investigarea anxietăţii la adulţii “normali”(fără probleme psihiatrice), STAI s-a dovedit a fi util în măsurarea anxietăţii la studenţi, precum şi la pacienţi din domeniul neuropsihiatric, cei din clinicile medicale sau din serviciul de chirurgie. Scala (Y2-trăsătură)

constă din 20 de descrieri pe baza cărora oamenii exprimă modul în care se simt ei în general. Scala (Y1-stare) constă de asemenea, din 20 de descrieri dar instrucţiunile cer subiecţilor să indice modul în care ei se simt la un moment dat. Cercetătorii pot utiliza (Y1-stare) pentru a determina nivelurile actuale ale stărilor de anxietate, induse prin proceduri experimentale stresante sau ca un inice al nivelului de autocontrol(doive level), aşa cum a fost numit acest concept de Hull (1943) şi Spense (1958). S-a demonstrat că scorurile la scala (Y1-stare) cresc în urma variatelor tipuri de stres şi descresc în urma antrenamentului de relaxare (relaxation training). Scala (Y2-trăsătură) oferă posibilitatea depistării înclinaţiilor anxiogene. Scala (Y1-stare) este un indicator bun al nivelului de anxietate tranzitorie resimţită de clienţi şi pacienţi în consiliere, psihoterapie, terapie comportamentală sau în domeniul psihiatric. Ea poate fi de asemenea, utilizată pentru a măsura schimbările de intensitate ale stării anxiogene care apar în aceste situaţii [13], [14].

Administrarea și interpretarea scalelor STAI-Y:

Scorurile posibile pentru forma Y a STAI variază de la un scor minim de 20 de puncte la un scor maxim de 80, în ambele subscale STAI-Y1-stare și STAI-Y2-trăsătură.

Subiecţii răspund la fiecare item a STAI, evaluând ei înşişi pe o scală cu 4 puncte. Cele patru categorii pentru scala STAI-Y1-stare sunt: 1) deloc, 2) puţin, 3) destul, 4) foarte mult. Categoriile pentru scala STAI-Y2-trăsăstură sunt: 1) aproape niciodată, 2) câteodată, 3) adeseori, 4) aproape totdeauna.

Mod de interpretare:

Itemii cotati invers in subscalele STAI -Y sunt:

Scala STAI-Y1– Stare: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

Scala STAI-Y2– Trasatura: 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19.

Talon orientativ pentru:

STAI -Y trăsătură	***Femei***	***Bărbaţi***	***STAI -Y stare***	***Femei***	***Bărbați***
Media	*42,11*	*40,16*	*Media*	*41,39*	*40,38*
Abaterea standard	*7,04*	*8,33*	*Abaterea standard*	*8,30*	*7,2*

Obiective și ipoteze:

Am urmărit observarea unor legături între anxietatea ca trăsătură, anxietatea ca stare și manifestările stresului acut la pacienții internați în Secția Clinică Anestezie și Terapie Intensivă, având ca ipoteze: centrarea pe intervențiile psihologice de scurtă durată, prin tehnici psihologice simple (ex. Ventilarea emoțională, congruența, validarea emoțională, empatia, etc), duc la scăderea intensității simptomelor clinice a anxietății și a nivelului de stres al pacientului, acesta își recapătă speranța, încrederea și îi crește complianța la tratament, ajutând la evoluția favorabilă a stării de sănătate pacientului.

Studiul a fost efectuat pe un eșantion de 100 pacienți adulți, cu vârsta peste 18 ani, de gen feminin și masculin, din mediul urban și rural, nivelul de studii: gimnazial, școală profesională, liceu, studii superioare, cu probleme de sănătate acute sau cronice. Selectarea și evaluarea psihologică a pacienților a fost realizată, bazându-se pe următoarele criterii:

- pacienții au fost internați în Secția Clinică de Anestezie și Terapie Intensivă a Spitalului Clinic Județean de Urgență din Târgu Mureș;
- subiecților le-au fost aplicate aceleași chestionare psihologice;
- nu au fost incluși în cercetare pacienții care nu prezentau stare de conștiență, erau sedați sau prezentau deteriorări cognitive.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Rezultatele Scalelor de Anxietate ca Stare și Anxietate ca Trăsătură STAI-Y

Distribuția pacienților în dependență de nivelul anxietății ca stare și trăsătură este reprezentată în Figura 1 și relevă faptul că, majoritatea pacienților spitalizați în Secția Clinică

ATI prezintă Anxietate foarte ridicată ca stare 59%, 28% prezintă anxietate ridicată ca stare, 13% prezintă anxietate medie ca stare și 0% prezintă anxietate minimă ca trăsătură. 9% prezintă anxietate foarte ridicată ca trăsătură, 29% prezintă anxietate ridicată ca trăsătură, 45% prezintă anxietate medie ca trăsătură, doar 16% prezintă anxietate minimă ca trăsătură și o% din pacienți prezintă anxietate minimă ca stare.

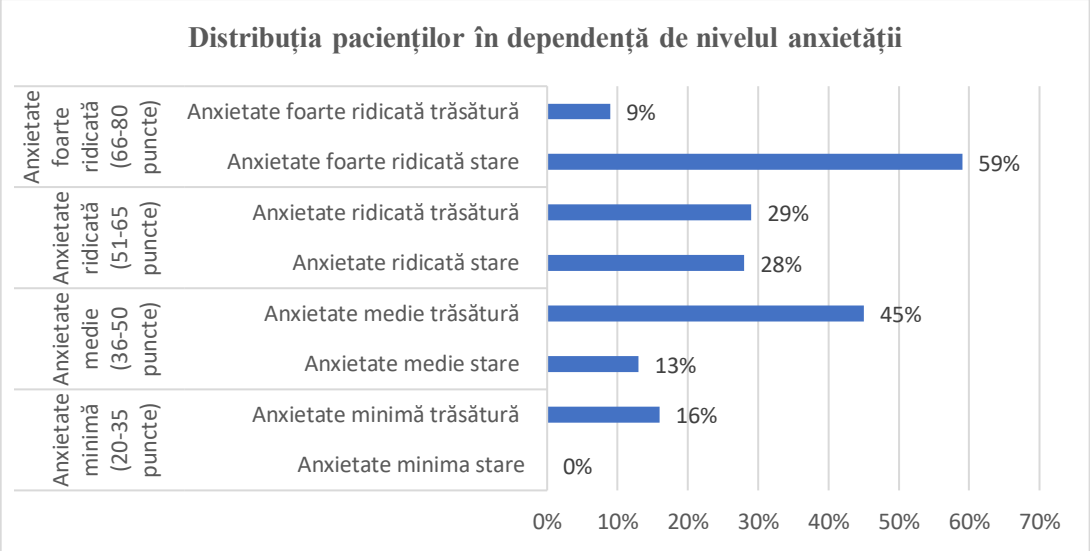


Fig. 1. Distribuția pacienților în dependență de nivelul anxietății ca stare și trăsătură

S-a constatat că, nu există diferențe între sexe în ceea ce privește manifestarea anxietății ca stare la pacienții spitalizați la ATI, atât femeile, cât și bărbații prezentând scoruri foarte ridicate și ridicate, la anxietate ca stare, un procent mai mic prezintă anxietate medie ca stare, neexistând nici un pacient care să prezinte anxietate minimă ca stare. Astfel: 88% din femeile spitalizate la ATI prezintă anxietate ridicată și foarte ridicată ca stare, doar 12% prezintă anxietate medie ca stare și 0% prezintă anxietate minimă ca stare. Distribuția acestora în dependență de nivelul anxietății ca stare este reprezentată în Figura 2.

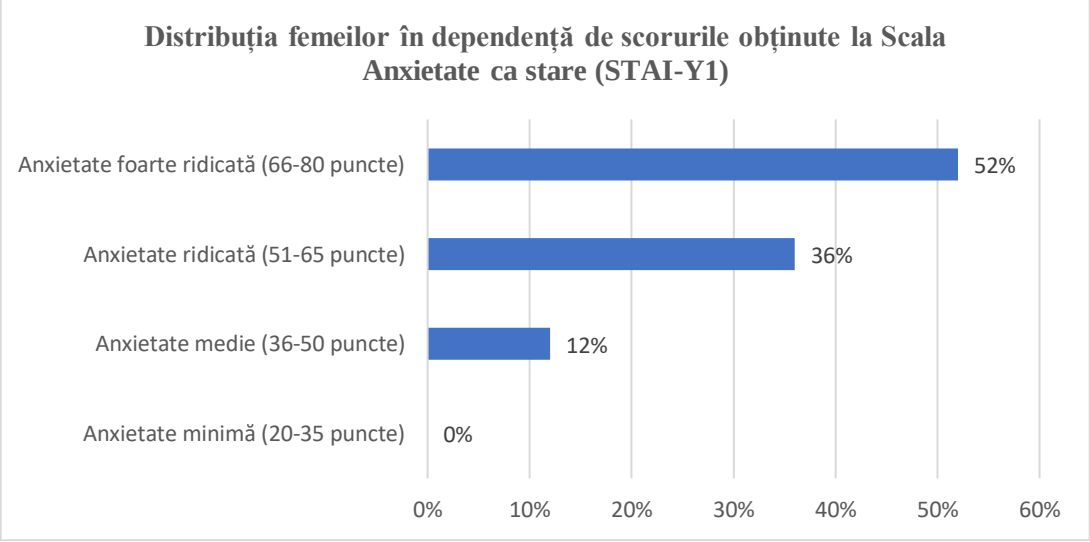

Distribuția femeilor în dependență de scorurile obținute la Scala Anxietate ca stare (STAI-Y1)
Anxietate foarte ridicată (66-80 puncte)
Anxietate ridicată (51-65 puncte)
Anxietate medie (36-50 puncte)
Anxietate minimă (20-35 puncte)
52%
36%
12%
0%
0% 10% 20% 30% 40% 50% 60%

Fig.2 Distribuția femeilor în dependență de nivelul anxietății ca stare

De asemenea, 87% din bărbații spitalizați la ATI prezintă anxietate ridicată și foarte ridicată ca stare, doar 13% prezintă anxietate medie ca stare și 0% prezintă anxietate minimă ca stare. Distribuția acestora în dependență de nivelul anxietății ca stare este reprezentată în Figura 3.

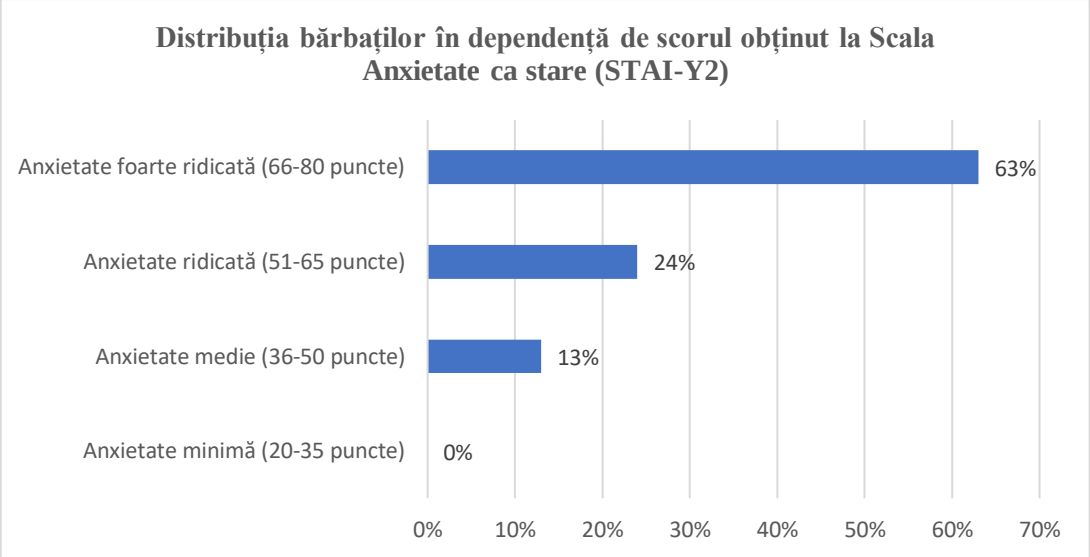


Fig.3 Distribuția bărbaților în dependență de nivelul anxietății ca stare

CONCLUZII

Majoritatea pacienții spitalizați într-o unitate de terapie intensivă experimentează stări de anxietate foarte ridicată și ridicată ca stare, un procent mic experimentează anxietate medie ca stare, neexistând nici un pacient care să nu se confrunte cu stări de anxietate, constatându-se faptul că, chiar și pacienții care prezintă un nivel minim de anxietate ca trăsătură, la internarea în ATI anxietatea ca stare crește cel puțin la nivel mediu, iar persoanele care prezintă anxietate medie ca trăsătură sunt predispuse să dezvolte anxietate ridicată și foarte ridicată ca stare, aceasta contribuind pe lângă alți factori la manifestarea stresului acut la pacienții spitalizați în unitățile de terapie intensivă. Astfel, reiese importanța intervențiilor psihologice pentru dimininuarea anxietății ca stare, ceea ce duce la reducerea semnificativă a stresului acut perceput de către pacienții spitalizați în unitățile de terapie intensivă.

BIBLIOGRAPHY

1. Kress, J. P., & Hall, J. B. (2009). "ICU-acquired weakness and recovery from critical illness". *New England Journal of Medicine*, 370(17), 1626-1635.
2. El, Xiaofang; Song, Yuwei; Cao, Yuchun; Miao, Liying; Zhu, Bin.,,Post intensive care syndrome: A review of clinical symptoms, evaluation, intervention''. *Heliyon.* ISSN: 2405-8440, Vol: 10, Issue: 10, Pagina: e31278, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31278
3. Pinsky, M. R., & Brochard, L. (2014). "Understanding acute stress responses in the critically ill". *Critical Care Medicine*, 42(6), 1513-1521.
4. Beesley SJ, Hopkins RO, Holt-Lunstad J, Wilson EL, Butler J, Kuttler KG, Orme J, Brown SM, Hirshberg EL. Acute Physiologic Stress and Subsequent Anxiety Among Family Members of ICU Patients. Crit Care Med. 2018 Feb;46(2):229-235. doi: 10.1097/CCM.0000000000002835. PMID: 29112079; PMCID: PMC5770106.
5. Hopkins RO, Weaver LK, Collingridge D, Parkinson RB, Chan KJ, Orme JF Jr. Two-year cognitive, emotional, and quality-of-life outcomes in acute respiratory distress syndrome. Am J Respir Crit Care Med. 2005 Feb 15;171(4):340-7. doi: 10.1164/rccm.200406-763OC. Epub 2004 Nov 12. PMID: 15542793.
6. Wade, D. M., Howell, D. C., & Weinman, J. A. (2012). "Psychological interventions to reduce stress in intensive care patients". *The Lancet*, 380(9847), 1505-1515.

7. De Jong, M. J., & Middleton, S. (2016). "Multimodal strategies for managing stress in the ICU". *Journal of Intensive Care Nursing*, 31(4), 257-264.

8. Smith SM, Vale WW. The role of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis in neuroendocrine responses to stress. Dialogues Clin Neurosci. 2006;8(4):383-95. doi: 10.31887/DCNS.2006.8.4/ssmith. PMID: 17290797; PMCID: PMC3181830.

9. Hampel P, Petermann F. Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. J Adolesc Health. 2006 Apr;38(4):409-15. doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.02.014. PMID: 16549302.

10. Vinothkumar M, Arathi A, Joseph M, Nayana P, Jishma EJ, Sahana U. Coping, perceived stress, and job satisfaction among medical interns: The mediating effect of mindfulness. Ind Psychiatry J. 2016; 25 (2):195–201. doi: 10.4103/ipj.ipj_98_14.

11. Peris, A., Bonizzoli, M., Iozzelli, D. et al. Intervenția psihologică precoce în unitatea de terapie intensivă promovează recuperarea după tulburările de stres post traumatic, simptomele de anxietate și depresie la pacienții în stare critică. Crit Care 15 , R41 (2011). https://doi.org/10.1186/cc10003

12. Charles D. Spielberger, Manual de utilizare a Inventarului Anxietății ca Stare și Trăsătură pentru Adulți (STAI® - Y) State-Trait Anxiety Inventory® Y Form– adaptat și standardizat pe populația din România

13. https://testcentral.ro/test/state-trait-anxiety-inventory-y-form

14. Lazar AE, Szederjesi J, Coman O, Elekes A, Suciaghi M, Grigorescu BL. Sondaj privind anxietatea și tulburarea de stres post-traumatic la personalul de terapie intensivă în timpul pandemiei de COVID-19 într-o țară cu resurse medicale insuficiente Healthcare (Basel). 2022 Jun 22;10(7):1160. doi: 10.3390/healthcare10071160. PMID: 35885687; PMCID: PMC9322630.

ASPECTS OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN PRESCHOOL

Mihaela Sandu
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: Intelligence is closely related to personality. In an accentuated development, at the age of preschool through the considerable enlargement of the brain, considered the organ of "thought", intelligence takes shape and is formed in a unique pattern in which we can centrally place the dominant intelligence, and the other 8 forms of intelligence (according to the Theory of Multiple Intelligences enunciated by Howard Gardner) in smaller proportions. Establishing the dominant intelligence of the child requires a complex of methods and is important for achieving educational objectives but also for the effective stimulation of the less represented intelligences.

Keywords: intelligence, personality, parents, cognitive processes, stimulation.

Inteligența este un concept controversat și există mai multe teorii care încearcă să-l explice. Însă una dintre cele mai cunoscute teorii este Teoria Inteligențelor Multiple a psihologului american Howard Gardner, potrivit căreia, fiecare individ uman are mai multe tipuri de inteligență, care îi determină capacitatea de a învăța, de a fi creativ și de a rezolva diferite tipuri de probleme.

Societatea contemporană promovează imaginea omului de succes asociind acesteia un nivel sporit de inteligență. Se pare că individul uman cu inteligență dezvoltată are mai mult succes în viață. În această ordine de idei se estimează întrebarea: Ce putem face pentru a facilita dezvoltarea intelectuală a copiilor?

Actualmente, psihologii și pedagogii au demonstrat importanța vârstei preșcolare – la etapele timpurii ale dezvoltării ontogenetice, psihicul copilului este cel mai receptiv și mai sensibil la acțiunea varia stimulilor de origine exogenă și se dezvoltă rapid sub influența lor. În preșcolaritate copilul începe să manifeste activ emoțiile, inteligența, formarea abilităților motorii, a vorbirii și a personalității în ansamblu. În această perioadă a vieții copilului are loc cea mai viabilă/intensă dezvoltare a tuturor funcțiilor corpului. În copilăria timpurie, creierul copilului este incredibil de plastic, ceea ce îl ajută să memoreze totul foarte repede. Un rol principal în dezvoltarea mentală a copilului revine analizatorilor - vizual, auditiv, tactil. Este cunoscut, un copil învață ceva când atinge obiecte, ascultă, vede, comunică. Însă rolul major îi revine creierului.

Creierul copilului trece printr-o perioadă de dezvoltare majoră, care nu se încheie înainte de jumătatea celui de-al treilea deceniu de viață. Neuroplasticitatea, așa cum o numesc oamenii de știință, înseamnă că sculptarea circuitelor creierului în timpul acestei perioade de dezvoltare a sa depinde în mare măsură de ceea ce copilul experimentează în fiecare zi. În această fereastră de timp, influențele din mediu asupra dezvoltării creierului acționează cu precădere în modelarea circuitelor neuronale care guvernează viața socială și emoțională a copilului. Copiii care sunt bine îngrijiți și ai căror părinți îi ajută să învețe cum să se liniștească, de exemplu când sunt supărați, par să dezvolte circuite neuronale mai capabile să gestioneze emoțiile negative; cei neglijați de părinți vor fi mai predispuși să acționeze mânați de impulsuri agresive sau vor avea probleme în a se liniști când resimt un disconfort.[1]

[1] Lantieri, Linda, 2017, p. 13.

Dezvoltarea inteligenței este în legătură directă cu exemplul oferit de părinți, în cadrul familial, de aceea fără o interferență între cele două medii de unde copilul își culege informațiile despre lume și viață- familial și educațional, copilul va fi derutat de informații contradictorii provenite din două culturi diferite. Armonizarea valorilor care vor fundamenta edificiul personalității copilului este un obiectiv pe care îl urmărește orice cadru didactic.

Majoritatea părinților recunosc importanța discutării cu copilul despre problemele apărute în timpul zilei, dar cei mai mulți nu fac niciun pas pentru o conversație constructivă.

Părinții, la sfârșitul unei zile de muncă, solicită verbal copiilor să dovedească anumite comportamente, dar fără să ofere acestora exemple de bune practici. De multe ori educatorul vede copilul într-o stare de emoție și teamă pentru că nu știe cum să se comporte în anumite situații. Copilul ia o decizie dacă are curajul să rezolve problema ivită sau refuză să se implice în rezolvare.

Psihologul francez Alain Sarton în lucrarea ”*L'intelligence efficace”,* 1969 a analizat relația dintre inteligență și personalitate și a evidențiat următoarele:

- Precizia îndeplinirii unei activități depinde de inteligență, în timp ce calitatea rezultatului, de personalitate;
- Rapiditatea depinde de inteligență, efortul depinde de personalitate;
- Asocierea imaginilor sau ideilor depinde de inteligență, suplețea sau rigurozitatea asocierilor depinde de personalitate, de stilul său;
- Nivelul de dezvoltare al inteligenței (înalt, mediu, scăzut) este o trăsătură intrinsecă inteligenței, modul de utilizare al lui este influențat de personalitate;
- Tulburările personalității au ecouri asupra inteligenței: se consideră chiar, dintr-o perspectivă psihanalitică, că aberațiile funcționării intelectuale sunt simptome sau travestiri ale unor aberații foarte profunde ale personalității;
- Dezechilibrările dintre inteligență și personalitate duc la regresiunea ambelor, tirania personalității duce la căderea în sclavie a inteligenței, personalitatea închizându-se deliberat într-o subiectivitate unde toate erorile și toate excesele sunt posibile.[2]

Numai dinamica interacțiunilor susținute dintre inteligență și creativitate poate explica dinamica personalității.[3]

Copilăria noastră a fost diferită cu mult de cea a preșcolarilor pe care îi educăm acum. În viața lor își fac loc tot mai mulți factori stresori: alimentația procesată, un mediu natural destul de poluat, programul zilei desfășurat departe de membrii familiei un timp îndelungat, lipsa unei comunicări reale cu măcar unul dintre părinți, lupta zilnică de a face față cerințelor sociale ale unui grup.

Dezvoltarea rezilienței este o necesitate pentru copiii societății de azi, iar pentru acest lucru bineînțeles că trebuie să existe un părinte protector, care să îi ofere validarea calităților lui și să îi transmită copilului stabilitate și oportunitatea de exersa abilități sociale și emoționale, ca factor securizant în lupta împotriva stresului. Dacă ne interesează să optimizăm principala noastră funcție de adaptare, va trebui să optăm să trăim într-un program de îmbunătățire.

Așa cum se întâmplă cu efectele avantajoase ale exercițiului fizic, nu se poate trăi din ce ai făcut în trecut. Mai devreme sau mai târziu, trebuie să ne întoarcem în sala de sport ca să ne menținem în formă. Gimnastica prevede folosirea de diverse aparate recomandate

[2] Sarton, Alain, 1969, pp. 130-140
[3] Zlate, Mielu, 2006, p. 418

pentru antrenarea diferitelor grupuri de mușchi și a capacităților aerobice și anaerobice. Ceva asemănător se întâmplă și cu intelectul nostru.[4]

De cele mai multe ori când reflectăm asupra unui om, există tentația de a caracteriza persoana în funcție de limitele gândirii noastre asupra inteligenței acestuia. Emblematică prin proporția personală a amestecului de inteligențe proprii fiecărui individ, inteligența are o importanță covârșitoare asupra formării și consolidării personalității preșcolarului.

„Nici imitația, nici jocul, nici desenul, nici imaginea, nici limbajul, nici chiar memoria (căreia i se poate atribui o capacitate de înregistrare spontană, comparabilă cu cea a percepției) nu se dezvoltă și nu se organizează fără ajutorul constant al structurii propriei inteligențe.[5]

Identificarea /determinarea tipului principal de inteligență a copilului - îl ajută să-și folosească mai eficient punctele forte și să găsească resurse constante pentru o dezvoltare cu succes.

Neopiagetianul Howard Gardner consideră că una dintre marile dificultăți ale psihologiei genetice piagetiene era considerarea inteligenței ca un tot, ca o aptitudine generală. În locul viziunii unilaterale asupra intelectului, Gardner propune o viziune pluralistă, care ia în con siderare numeroasele și diferitele fațete ale activității cognitive. El consideră că inteligența este multidimensională, o abordează într-o manieră flexibilă și o definește ca abilitate de a rezolva probleme și / sau de a crea produse care să fie valorizate la un moment dat de o anumită cultură umană.

În concepția lui Gardner, capacitatea cognitivă a omului este descrisă printr-un ansamblu de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care el le numește „inteligențe” și le grupează în nouă categorii.[6]

Modificările din structura și funcționarea creierului sprijină procesele cognitive. Maturizarea și învățarea în copilăria mijlocie și după aceea depind de acordul fin al conexiunilor cerebrale și, de asemenea, de selectarea mai eficace a ariilor cerebrale potrivite pentru anumite sarcini. Lobii parietali, care se ocupă de înțelegerea spațială vor avea materia cenușie la volumul maxim în jurul vârstei de 10 ani, în lobii frontali, care se ocupă de funcții superioare ca gândirea la 11-12 ani iar în lobii temporali care se ocupă de limbaj, în jurul vârstei de 16 ani. O schimbare importantă ce ține de maturizare, văzută clar în studiile de imagistică a creierului, este reducerea densității materiei cenușii, în anumite arii ale scoarței cerebrale. Acest proces reflectă eliminarea dendritelor nefolosite. Această reducere a densității materiei cenușii este echilibrată de o constantă creștere a materiei albe, axonii sau fibrele nervoase ce transmit informații între neuroni până în zonele îndepărtate ale creierului.[7]

După stabilirea importanței descoperirii inteligenței specifice fiecărui individ, vom putea realiza situații în care se pot înțelege mai ușor raționamentele, se pot face mai ușor asocieri și în felul acesta se formează încă de la vârsta preșcolarității comportamente pozitive, care la rândul lor vor reuși să contribuie la formarea altor comportamente. În același timp, cred că este important să lucrăm și în privința carențelor în cazul unor copii, în privința anumitor inteligențe.

Un prim aspect este că inteligențele nu trebuie evaluate în același mod la vârste diferite. Metodele folosite pentru un sugar sau un preșcolar ar trebui să fie adaptate modurilor specifice de cunoaștere care caracterizează acești indivizi și ar putea fi diferite de cele folosite pentru persoane mai în vârstă. Convingerea mea este că putem evalua potențialul intelectual al unui individ destul de devreme, poate chiar din copilărie. În acel moment, atuurile și

[4] Colom, Roberto, 2022, p. 134
[5] Jean Piaget, Barber, Inhelder, 2005, p.49
[6] Bocoș, Mușata-Daciana, 2013, p. 143
[7] Papalia, Diane, 2010, p. 285-286

slăbiciunile intelectuale ar fi mai evidente dacă le-am oferi oamenilor ocazia să învețe să recunoască anumite tipare și li s-ar testa capacitățile de memorare de la o zi la alta.

Un individ cu abilități spațiale bine dezvoltate ar trebui să învețe să recunoască tiparele -țintă atunci când este expus acestora, să le înțeleagă identitatea chiar dacă dispunerea lor în spațiu a fost modificată și să observe ușoarele abateri când îi sunt prezentate în teste sau în zile ulterioare. Am putea evalua similar abilitățile de recunoaștere a tiparelor în alte domenii intelectuale (cum ar fi limbajul și matematica), precum și capacitatea de a învăța tiparele motorii, de a le revizui și transforma în moduri adaptative.

Chiar dacă asemenea profiluri intelectuale pot fi întocmite încă din primii doi ani de viață, nu mă îndoiesc că profilurile obținute la această vârstă fragedă se vor schimba cu ușurință. Tocmai cu asta se ocupă plasticitatea neuronală și funcțională timpurie. Unul dintre principalele motive pentru evaluarea timpurie este de a-i permite unei persoane să progreseze cât mai repede posibil în acele canale intelectuale în care are talent, profitând totodată de oportunitatea de a-și consolida dotările intelectuale care par relativ modeste.

La o vârstă ceva mai înaintată (până la vârsta preșcolară) ar trebui să putem efectua o evaluare contextuală solidă și credibilă a profilului intelectual al unei persoane. Mijlocul de evaluare la această vârstă este implicarea copiilor în activități care să li se pară motivante: cu puțină îndrumare directă, pot parcurge pașii predispuși de rezolvarea unei probleme sau de îndeplinirea unei sarcini. Puzzle-urile, jocurile și alte provocări formulate în sistemul de simboluri al unei singure inteligențe (sau a unei perechi de inteligențe) sunt metode deosebit de promițătoare pentru evaluarea inteligenței vizate. [8]

Chestionarea copiilor s-a desfășurat în paralel cu participarea la jocuri didactice organizate pe echipe și frontal dar și jocuri libere.

Ne-am propus să studiem cum vom stabili tipul de inteligență al copilului de 5-6 ani în vederea formării sănătății psihofizice prin diferențiere. Cum sănătatea copilului este privită cu maximă importanță, ar fi de la sine înțeles că modul în care putem să explicăm copiilor ce înseamnă sănătatea și abordarea majorității dimensiunilor sănătății în activitățile noastre este la fel de importantă.

Cercetarea a fost efectuată pe un eșantion de 6 grupe de preșcolari, însumând 143 de copii și în această etapă am concluzionat o serie de aspecte cu rol de stabilire a inteligenței dominante, dar și prezența celorlalte inteligențe multiple în Inteligența Generală care subliniază unicitatea copilului.

Precizăm că nu am inclus ultimul tip de inteligență – inteligența existențială, complexă prin caracterul ei filozofic pentru nivelul de vârstă la care facem referire.

Rezultatele privind proporția reprezentării inteligenței dominante au un corespondent direct în modul de interacționare cotidiană a copilului cu familia în primii ani de viață, stilul de viață agreat în mediul familial care poate determina o dezvoltare normală a copilului sub toate aspectele.

De aceea, remarcăm slaba reprezentată a unor tipuri de inteligențe (inteligența verbală/ lingvistică, inteligența matematică/ logică) pe care educatorii le vizează frecvent în demersurile didactice și vom face câteva referiri la importanța creării unei abordări diferite de cea prezentă prin acordarea metodelor educaționale cu posibilitățile copiilor de a recepta mesajele, dar și de a dezvolta în măsura posibilităților și alte tipuri de inteligență.

[8] Gardner, Howard, 2022, pp. 785-787

Tabelul 1. Reprezentarea inteligențelor dominante ale preșcolarilor.

Nr. crt.	Tipul de inteligență	Nr. marcări
1.	verbală/ lingvistică	13
2.	matematică / logică	3
3.	vizuală/ spațială	36
4.	ritmică/ muzicală	16
5.	corporală/ kinestezică	13
6.	interpersonală	18
7.	intrapersonală	11
8.	naturistă	13

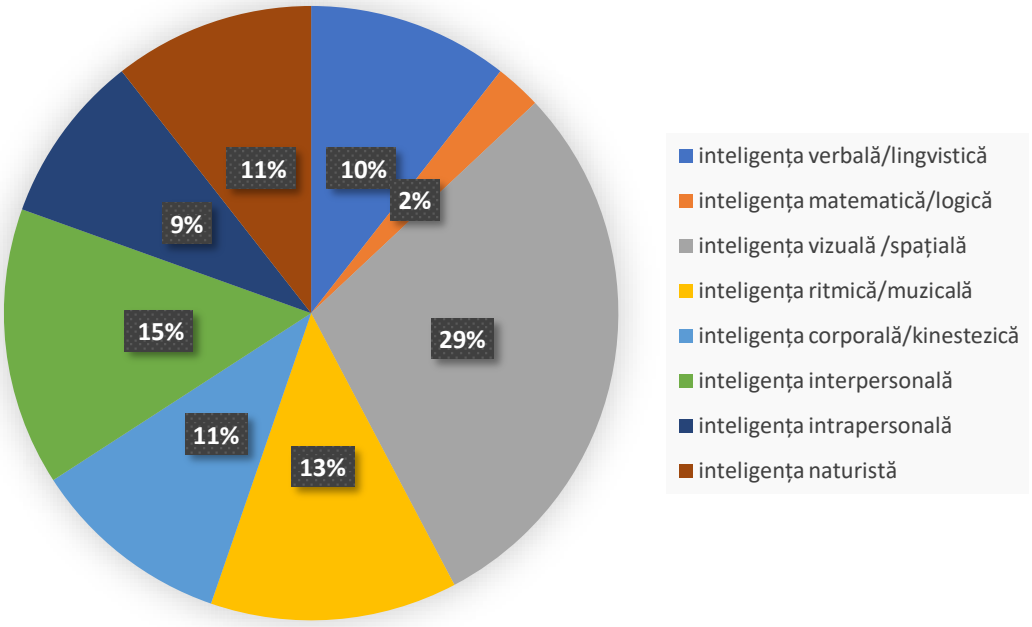


Figura 1. Distribuirea tipurilor inteligențelor dominante la copii de vârstă preșcolară

Dacă până acum câteva generații comunicarea verbală era dezvoltată și considerată ca un pilon al cunoașterii, constatăm că în urma chestionarelor adresate preșcolarilor, inteligența verbală are o pondere moderată (10%), în detrimentul inteligenței vizual- spațiale (29%). Vocabularul cu puține cuvinte, cu o pronunție de multe ori greu de înțeles, deficitul de atenție și concentrare atunci când nu au în față un televizor, dificultatea de a realiza asocieri, în opoziție cu prezența dominantă a inteligenței vizual-spațială ar trebui să determine o poziție unitară în privința cursurilor de parenting desfășurate în cadrul parteneriatelor cu părinții despre impactul programului desfășurat în familie cu preșcolarul.

Stimularea continuă a inteligenței verbale/ lingvistice este primordială prin funcția sa de catalizator al dezvoltării tuturor celorlalte inteligențe și se poate realiza apelând la inteligența dominantă a preșcolarului. Jocul sub toate formele lui se constituie într-un context de dezvoltare a inteligențelor multiple la vârsta preșcolarității, iar educatorul va crea un

mediu educațional în care diversitatea perceperii să își găsească corespondent în diferențierea învățării pentru atingerea obiectivelor propuse în dezvoltarea fizică, emoțională, socială.

Inteligența kinestezică (ponderea în cazul nostru 11%) are un rol major în dezvoltarea fizică dar este și o modalitate de a contribui la dezvoltarea inteligenței interpersonale. Preșcolari statici, care obosesc frecvent, abandonează jocul dar aleg în locul provocărilor zilnice să privească desene animate întâlnim în grupele de preșcolari tot mai des.

Prin observare, pornind de la rezultatul chestionării în privința inteligenței dominante acești copii vor fi integrați în activități care vor include elemente de captare a atenției în funcție de preferința lor în grupuri mixte în care copiii prin jocurile propuse își vor găsi cu ușurință posibilitățile de dezvoltare prin jocuri libere, de dezvoltare personală și în grupuri omogene atunci când activitățile sunt specifice domeniilor de dezvoltare ale Curriculumului Educației Timpurii.

Am făcut referire la cele două tipuri de inteligență (verbală/ lingvistică și corporal /kinestezică) pentru că la această vârstă copilul care poate să comunice în diferite contexte, cu un bagaj lexical în continuă îmbogățire și să își dezvolte musculatura grosieră și fină în diferite forme de mișcare și deprinderi va putea să contribuie la propria dezvoltare prin creșterea tuturor formelor de inteligență.

În urma chestionării și a observării preșcolarilor s-au constatat îngrijorătoare rezultatele în privința inteligenței matematică/ logică (2%). În mediul familial, copilului prea rar i se dă posibilitatea să răspundă în fața unor provocări care implică gândire logică, asocieri, aprecieri ale unor cantități, comparații în funcție de un criteriu dat, etc. Gradul de independență al copilului în copilăria mică va conduce către dezvoltarea inteligenței matematice /logice prin găsirea unor soluții proprii la problemele ivite. Alternanța erorilor și a rezolvărilor vor ajuta la crearea unor legături neuronale responsabile cu gândirea logică. Pentru părinți este suficientă cunoașterea și pronunțarea corectă a cifrelor de multe ori și tendința de a ajuta copilul în acțiuni zilnice pe care el este pregătit să le facă dar nu este lăsat.

De remarcat, inteligențele funcționează împreună, iar demersul analizei acestui proces este destul extrem de complex. În acest context H. Gardner atestă: ”… ideea este nu să măsurăm o anumită inteligență într-un mod absolut, ci mai degrabă să analizăm configurația generală și relațiile dintre mai multe inteligențe”.[9]

Fiecare persoană interacționează diferit cu mediul său. Cu toții avem nouă tipuri de inteligență, dar experiențele noastre, convingerile și baza noastră de cunoștințe determină configurația lor exactă. Deci, toate formele de inteligență ar trebui dezvoltate de la etapele timpurii ale ontogenezei postnatale. Prin urmare, modelul de învățare trebuie „reimaginat” pentru a permite fiecărui copil să își atingă potențialul.

Concluzionăm prin faptul că o atenție deosebită la această vârstă asupra descoperirii inteligențelor multiple în mediile educaționale în care copilul crește poate fi un factor de dezvoltare holistică. Contribuția unor cadre didactice la elaborarea unor Modele Pedagogice în acest scop nu ar trebui să rămână doar încercări sporadice. Un program unitar în care cadrele didactice să fie perfecționate în privința inteligențelor multiple și parteneriate viabile cu aparținătorii copiilor în care să li se explice cât de important este jocul cu copilul în familie s-ar constitui în rezolvarea multor impedimente legate de dezvoltarea armonioasă a copiilor.

[9] Gardner, Howard, 2022, pp 455-456

BIBLIOGRAPHY

1. Lantieri, Linda. *Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor:tehnici de a cultiva puterea lăuntrică a copiilor.*București: Curtea Veche Publishing, 2017. 198 p. ISBN 978-606-588-665-0.
2. Sarton, Alain. *L'intelligence efficace.* Paris: Bibliotheque Marabout, 1969. 313 p.
3. Zlate, Mielu. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura universitară, 2006.453p ISBN 978-973- 749-059-9.
4. Roberto, Colom. *Inteligența- Integrarea capacităților noastre mintale.* București: Litera, 2022. 144 p. ISBN 978- 606- 33-8407-3.
5. Piaget, Jean, Barber, Inhelder. *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier, 2005. 160 p. ISBN 978- 997-5797- 19-1.
6. Bocoș, Mușata- Dacia. *Instruirea interactivă.* Iași: Polirom, 2013. 468 p. ISBN 978-973-46-3358-6.
7. Papalia, Diane E. *Dezvoltarea umană.*București: Trei, 2010. 644 p. ISBN 978-973- 707-414-0.
8. Gardner, Howard. *Perspective ale minții. Teoria inteligențelor multiple.* București: Editura Curtea Veche Publishing, 2022. 892 p. ISBN 978-606-44-1143-3.
9. Gardner, Howard. *Inteligențe multiple: noi perspective*. București: Curtea Veche Publishing, 2022. 575 p. ISBN 978-606-44-1162-4.